Caminhos em Educação Física: Reflexões e Crescimento Profissional no Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Rui Pedro Ferreira Ribeiro

Porto, julho de 2025

Ficha de Catalogação

Ribeiro, R. P. F. (2025). Caminhos em Educação Física: Reflexões e Crescimento Profissional no Estágio Profissional. Porto: R. Ribeiro. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: DOMÍNIO PSICOSSOCIAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELOS PEDAGÓGICOS; TECNOLOGIAS DIGITAIS.

Dedicatória

A todas as pessoas que me acompanharam nesta jornada, pela paciência, pelo apoio e por tudo que fizeram para tornar este sonho possível, obrigado!

Agradecimentos

A conclusão deste ciclo é um marco especial na minha vida, um reflexo do meu esforço e do apoio de todos que tornaram realidade o sonho de me tornar professor de Educação Física. Com gratidão, dedico este agradecimento a cada pessoa que fez parte desta jornada.

À FADEUP, por me acolher no mestrado e oferecer uma formação de excelência.

Aos docentes do mestrado, pelo conhecimento e inspiração que guiaram o meu caminho.

À Escola Básica e Secundária que me acolheu e me proporcionou um estágio transformador.

Ao meu Professor Orientador, pela exigência e orientação firme nos momentos cruciais.

Ao meu Professor Cooperante, pela confiança, apoio e palavras certas em cada desafio.

Aos meus colegas de estágio, pela entreajuda e amizades que levarei para sempre.

Aos meus alunos do 7.º e 12.º ano, por me motivarem a evoluir como professor.

À minha família, os meus pilares, pelo apoio incondicional nos bons e maus momentos.

Aos meus amigos, pela motivação constante e amizade verdadeira.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para este percurso.

Obrigado!

Índice Geral

Ficha de Catalogação II

Dedicatória III

Agradecimentos IV

Índice de Figuras VIII

Índice de Tabelas IX

Índice de Anexos X

Resumo XI

Abstract XII

Lista de Abreviaturas XIII

1. Introdução 1

1.1 A metáfora 2

1.2 Estrutura do relatório 3

2. Enquadramentos 4

2.1 O início do caminho: Enquadramento Pessoal 4

2.1.1 As raízes do caminho: A minha história com o desporto 4

2.1.2 O primeiro sinal do caminho: O desejo de ser professor 4

2.1.3 A bússola da educação física: A minha visão 5

2.1.4 Encruzilhadas iniciais: Expectativas versus realidade 5

2.2 O contexto do caminho: Enquadramento Institucional 6

2.2.1 O terreno da jornada: A escola de estágio 6

2.2.2 Os viajantes do caminho: Caracterização das turmas 6

2.2.3 A bússola da orientação: O professor orientador 9

2.2.4 O guia do caminho: O professor cooperante 9

2.2.5 Os companheiros do percurso: O núcleo de estágio 10

3. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem 11

3.1 Conceção - O mapa da prática: Enquadramento conceptual 11

3.1.1 O guia da jornada: O papel do professor de educação física 12

3.2 Planeamento - Traçar a rota: Planificação do ensino 15

3.2.1 O horizonte do caminho: Planificação anual 15

3.2.2 Etapas do percurso: Unidades didáticas 17

3.2.3 Passos imediatos: Planos de aula 18

3.3 Realização - A caminhada na prática letiva 20

3.3.1 Navegar a prática: Gestão, instrução e feedback 20

3.3.2 Ferramentas do caminho: Modelos instrucionais 23

3.3.3 Pontes para um ensino inclusivo: Competências psicossociais em ação 29

3.3.4 Luzes no caminho: Recursos digitais 31

3.3.5 Marcos de avaliação: Estratégias e instrumentos 33

3.3.6 Uma etapa intensa: A experiência da semana intensiva 37

3.3.7 Súmula reflexiva sobre a aprendizagem profissional ao longo da realização da prática 39

4. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade 41

5. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: Estudo - Evolução do Desempenho de Jogo em Andebol de Alunos do Ensino Secundário durante a Participação numa Unidade de Ensino baseada no Modelo de Educação Desportiva 47

Resumo 47

Abstract 48

5.1 Introdução 49

5.1.1 Modelo de educação desportiva 50

5.1.2 Revisão da literatura 51

5.2 Objetivos 52

5.3 Metodologia 52

5.3.1 Contexto e participantes 52

5.3.2 A unidade de ensino de andebol 55
5.3.3 Recolha e análise de dados 57
5.4 Resultados 58
5.5 Discussão 61
5.6 Limitações do estudo 62
5.7 Conclusão 63
5.8 Referências Bibliográficas 64
6. Considerações finais 66
7. Referências Bibliográficas 69
8. Anexos XIV

Índice de Figuras

Figura 1 - Jogo da Macaca. 46
Figura 2 - Salto Horizontal. 46
Figura 3 - Resultados das Categorias Compostas. 60
Figura 4 - Resultados das Subcategorias 61

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Número de aulas lecionadas e previstas por modalidade e por ano Escolar. 17
Tabela 2 - Modelos Instrucionais utilizados. 23
Tabela 3 - Participação na comunidade escolar. 42
Tabela 4 - Revisão da literatura. 53
Tabela 5 - Resultados das categorias compostas. 58
Tabela 6 - Resultados das subcategorias com bola. 59
Tabela 7 - Resultados das subcategorias sem bola. 59

Índice de Anexos

Anexo I – Planograma de modalidades. XIV

Anexo II – Plano de aula. XV

Anexo III – Cartão de tarefas de natação. XVII

Anexo IV – *Google Forms.* XVIII

Anexo V – Grelha de Avaliação. XIX

Anexo VI – Ficha de Registo e Observação. XX

Anexo VII – Unidade didática de Andebol. XXI

Anexo VIII – *Game performance assessment instrument.* XXII

Resumo

Este relatório narra a jornada do Estágio Profissional realizado numa Escola Básica e Secundária no ano letivo 2024/2025, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Estruturado em três áreas, este relatório reflete sobre os pilares da prática pedagógica. Na Área 1, destaca-se a planificação e execução de aulas para turmas do 7.º e 12.º ano, utilizando modelos como o Modelo de Educação Desportiva e as Abordagens Baseadas no Jogo, enfrentando desafios como a heterogeneidade de habilidades e promovendo literacia física. Esta área foi particularmente relevante para o desenvolvimento docente, ao possibilitar a exploração de uma abordagem pedagógica centrada no aluno com diferentes modelos instrucionais, conforme a especificidade de cada turma e conteúdo. Através de um planeamento estruturado e de uma prática reflexiva, foram desenvolvidas estratégias para gerir comportamentos, motivar alunos desinteressados e adaptar conteúdos às necessidades reais dos estudantes. Na Área 2, sublinha-se o envolvimento em iniciativas extracurriculares, fortalecendo laços com a comunidade escolar e consolidando a integração no contexto educativo. A Área 3 foca a investigação sobre práticas pedagógicas, analisando o impacto de abordagens centradas no aluno na motivação e no desempenho discente. Os resultados revelaram uma evolução positiva, demonstrando que a implementação de modelos centrados no aluno, como o Modelo de Educação Desportiva, contribuiu significativamente para a tomada de decisão, a eficiência e a eficácia das ações técnicas. As considerações finais refletem sobre o crescimento profissional, comparando o estágio a um percurso de descoberta, onde cada passo fortalece a competência docente. Este relatório evidencia a importância de uma prática reflexiva, crítica e fundamentada, capaz de responder às exigências do contexto educativo.

PALAVRAS-CHAVE: DOMÍNIO PSICOSSOCIAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELOS PEDAGÓGICOS; TECNOLOGIAS DIGITAIS.

Abstract

This report narrates the journey of a Professional Internship conducted at an Elementary and Secondary School during the 2024/2025 academic year, as part of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Elementary and Secondary Education at FADEUP. Structured into three main areas, the report reflects on the core pillars of pedagogical practice. In Area 1, the focus is on the planning and implementation of lessons for 7th and 12th-grade classes, using instructional models such as the Sport Education Model and Game-Based Approaches, addressing challenges like skill heterogeneity and promoting physical literacy. This area was particularly impactful for teacher development, as it enabled the exploration of student-centered approaches with different instructional models, depending on each class and content. Through structured planning and reflective practice, strategies were developed to manage behavior, engage less motivated students, and adapt content to the real needs of learners. Area 2 highlights involvement in extracurricular initiatives, strengthening bonds with the school community and fostering integration in the educational environment. Area 3 focuses on research into pedagogical practices, analyzing the impact of student-centered approaches on motivation and performance. The results revealed a positive evolution, showing that the use of student-centered models, such as the Sport Education Model, significantly contributed to decision-making, efficiency, and effectiveness in technical actions. The conclusion reflects on professional growth, comparing the internship to a journey of discovery, where each step strengthens teaching competence. This report highlights the importance of reflective, critical, and evidence-based practice capable of responding to the demands of today’s educational context.

KEYWORDS: DIGITAL TECHNOLOGIES; PHYSICAL EDUCATION; PSYCHOSOCIAL DOMAIN; PEDAGOGICAL MODELS; PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT.

Lista de Abreviaturas

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ABJ- Abordagens Baseadas no Jogo

GPAI- *Game performance assessment instrument*

MAC- Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ -Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC- Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED- Modelo de Educação Desportiva

MID- Modelo de Instrução Direta

NE- Núcleo de Estágio

PC- Professor Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PO- Professor Orientador

RE- Relatório de Estágio

UD- Unidade Didática

1. Introdução

A Educação Física (EF) é um espaço singular, onde o movimento guia os alunos por caminhos de desenvolvimento físico, social e emocional. Inspirado por Kirk (2009), vejo o estágio como um caminho de formação docente, onde cada passo do planeamento à prática, da comunidade à investigação moldou a minha identidade profissional.

Como afirmou Kirk (2009), a EF não se limita a ensinar habilidades motoras, mas cria oportunidades para que os jovens descubram as suas capacidades e construam valores para a vida. Esta visão inspirou a minha trajetória no Estágio Profissional (EP), realizado numa Escola Básica e Secundária durante o ano letivo de 2024/2025, como parte do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Sob a orientação de um Professor Cooperante (PC) de um Professor Orientador (PO), lecionei turmas do 7º e 12º ano, enfrentando desafios como a heterogeneidade de habilidades, a necessidade de promover envolvimento nas aulas e a integração de práticas inovadoras num contexto escolar dinâmico (Farias et al., 2018). Este Relatório de Estágio (RE) documenta esse percurso, articulando teoria e prática, e oferece reflexões críticas sobre o papel da EF na construção de trajetórias significativas para os alunos.

A EF desempenha um papel crucial na promoção da literacia física, definida por Whitehead (2010) como a capacidade de adotar um estilo de vida ativo ao longo da vida. Num mundo marcado por desafios como o sedentarismo e a desmotivação juvenil, a EF assume a responsabilidade de inspirar os alunos a valorizarem o movimento e a desenvolverem competências socio emocionais, como a cooperação e a resiliência. O meu estágio foi guiado por essa visão, procurando criar aulas centradas no aluno, que respeitassem as Aprendizagens Essenciais e promovessem a inclusão (Farias e Mesquita, 2024).

Ao longo do estágio recorri ao ensino através de modelos pedagógicos como o Modelo de Educação Desportiva (MED) e estratégias práticas, como o uso de tecnologia, para tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis (Siedentop et al.,2019). Cada aula foi uma oportunidade de aprendizagem mútua, onde os sucessos e os desafios moldaram a minha identidade docente.

A minha experiência na escola revelou a complexidade do trabalho docente na EF. Lecionar turmas heterogêneas exigiu adaptar conteúdos, gerir comportamentos e integrar ferramentas tecnológicas, como o *Google Forms* e vídeos do *YouTube*, num contexto com recursos limitados. Além disso, a minha participação em atividades extracurriculares reforçou o papel da EF como ponte entre a escola e a comunidade, promovendo valores de cidadania. Este RE não é apenas um relato de práticas, mas uma reflexão sobre como a EF pode transformar vidas, inspirada por autores como Shulman (1987), que destaca a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo e Metzler (2017), que defende uma EF com recurso a modelos instrucionais, mormente aqueles que espelham um ensino centrado no aluno (Farias e Mesquita, 2024).

1.1 A metáfora

Este relatório não é apenas um conjunto de evidências do meu Estágio Profissional, mas sim o reflexo de uma jornada pessoal e formativa, marcada por decisões, aprendizagens, obstáculos e conquistas. A metáfora do “caminho” traduz a essência do meu percurso enquanto futuro professor de EF, uma travessia com etapas distintas, cada uma com os seus próprios desafios, e etapas a explorar.

Os diferentes títulos e subtítulos da área 1 deste RE foram cuidadosamente pensados para espelhar esse simbolismo. Assim como um viajante traça rotas, observa o terreno e se adapta às circunstâncias, também eu fui construindo a minha identidade docente através das diversas fases deste estágio.

Por exemplo, a secção 3.2 – Planeamento: Traçar a rota, representa o momento de olhar o mapa e decidir o melhor percurso. Aqui, o planeamento anual, as unidades didáticas e os planos de aula são como coordenadas que orientam a direção a seguir. É a fase em que se tomam decisões estratégicas, considerando os recursos, o terreno (contexto escolar) e os viajantes (alunos). Este momento exigiu de mim visão e preparação, pois como qualquer caminho bem percorrido, requer uma rota previamente delineada.

Já a secção 3.3 – Realização: A caminhada na prática letiva, representa o momento em que saí do papel e calcei as botas para, finalmente, percorrer o meu trajeto. Cada aula lecionada foi uma passada consciente, por vezes firme e confiante, outras vezes hesitante e cheia de aprendizagens. A gestão da aula, a instrução, o *feedback* e os modelos instrucionais utilizados foram os passos dados com intenção, ajustados às condições que fui encontrando, como um terreno inesperadamente irregular ou uma mudança súbita no tempo. A prática revelou-se o verdadeiro teste ao planeamento, nem sempre o mapa corresponde ao terreno, e por isso, adaptar-se foi essencial.

1.2 Estrutura do relatório

Este RE abrange três áreas principais: (1) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, em que aborda o planeamento e a execução das aulas, metodologias utilizadas e processos de avaliação; (2) Participação na Escola e Relações com a Comunidade que descreve a evolução profissional durante o estágio, a participação na comunidade escolar e as iniciativas em que estive envolvido e (3) Desenvolvimento Profissional que apresenta o estudo realizado sobre o impacto da abordagem pedagógica centrada no aluno numa Unidade Didática (UD) de Andebol, avaliando o desempenho dos alunos. Cada seção deste RE representa uma etapa do meu caminho: do planeamento das aulas ao envolvimento com a comunidade e à investigação, traçando um percurso de crescimento docente, adicionando reflexões pessoais, práticas pedagógicas e fundamento teórico, buscando demonstrar a minha evolução e compromisso com a EF. Este RE é, acima de tudo, um testemunho de minha paixão por ensinar e aprender, com a convicção de que a EF pode ser um incentivo de mudança na vida dos alunos.

2. Enquadramentos

2.1 O início do caminho: Enquadramento Pessoal

2.1.1 As raízes do caminho: A minha história com o desporto

Desde cedo, o meu caminho foi traçado pelo desporto, com a natação e o futsal federado como marcos que moldaram a minha identidade. A natação trouxe disciplina, enquanto o futsal ensinou-me resiliência e trabalho em equipa, guiando-me ao percurso de ser professor de EF. Contudo, a minha experiência também foi marcada por desafios emocionais, como a dificuldade de ser escolhido para participar nas competições de futsal, o que me gerou frustrações, mas também me ajudou a fortalecer a minha empatia e capacidade de lidar com adversidades.

A minha formação escolar, quase integralmente realizada no Agrupamento de Escolas de Águas Santas, foi marcada por um desempenho académico sólido, mas com uma inclinação clara: as aulas de EF. Desde os intervalos dedicados ao futebol com amigos, até o entusiasmo com as atividades em aula, o desporto sempre foi um refúgio e uma paixão evidente.

Optei por um caminho na área do desporto acabando por ser uma decisão natural, guiada pela certeza de que essa paixão deveria moldar a minha trajetória profissional. Apesar de ter seguido Línguas e Humanidades no secundário, a minha ligação com a EF nunca mudou, manteve-se o carinho por estas aulas. Esta escolha refletia o meu desejo de transformar o desporto em algo maior, impactando vidas como professor.

2.1.2 O primeiro sinal do caminho: O desejo de ser professor

A minha admiração pelos professores de EF começou ainda como aluno, isto porque eles transmitiam uma energia e motivação que os diferenciavam dos professores das outras disciplinas. Durante o curso de Desporto na Escola Superior de Educação do Porto, a vontade de atuar como professor consolidou-se. Acabei por escolher o MEEFEBS na FADEUP para aprofundar a minha formação, com o objetivo de proporcionar aos alunos experiências positivas e marcantes.

Acreditava, e continuo a acreditar, que as aulas de EF devem ser espaços onde os alunos se divirtam e se sintam motivados, fugindo de práticas tradicionais que muitas vezes inibem a sua criatividade e o seu prazer pelo movimento. A minha abordagem reflete essa visão: procurar uma relação mais humana e motivadora, adaptando exercícios às necessidades e interesses dos alunos.

2.1.3 A bússola da educação física: A minha visão

Como aluno de EF, sempre encarei as aulas como momentos de descontração e alegria. No entanto, com o passar do tempo, percebi que muitas práticas poderiam ser repensadas, por exemplo, o uso de aquecimentos genéricos sem conexão com a modalidade lecionada não fazia sentido para mim. Esta reflexão reforçou a ideia de que as aulas devem ser planeadas de forma a gerar envolvimento e diversão por parte dos alunos, criando ambientes onde os alunos sintam prazer e estejam motivados a aprender.

Como treinador, a minha experiência na *Dragon Force* de Penafiel foi extremamente significativa, isto porque estar envolvido na planificação, na supervisão e adaptação de exercícios para diferentes faixas etárias, dos sub-8 aos sub-17, ensinou-me a importância de uma abordagem personalizada, criar uma relação com os atletas, compreender as suas necessidades e conectar-me com eles fora do treino. Tudo isto foram práticas que levei para minha atuação como professor. Esta interação ajudou-me a entender a importância de adaptar estratégias pedagógicas para envolver e gerar uma aprendizagem significativa.

2.1.4 Encruzilhadas iniciais: Expectativas versus realidade

Antes de começar a Prática de Ensino Supervisionada (PES), esperava encontrar um ambiente exigente, mas com alunos mais predispostos a aprender e com maior desempenho motor. No entanto, a realidade mostrou-se diferente, muitos alunos apresentaram dificuldades motoras, e foi necessário ajustar constantemente as estratégias de ensino para atender às suas necessidades.

A PES confirmou a minha perceção de que ser professor vai muito além de lecionar conteúdos, envolve planeamento detalhado, adaptação constante,

gestão de tempo e, acima de tudo, a capacidade de construir relações significativas com os alunos. O trabalho com os modelos de estrutura de conhecimento (MEC), com unidades didáticas (UDs), planos de aula e *boxs* de exercícios foi exaustivo, mas fundamental para o meu crescimento.

2.2 O contexto do caminho: Enquadramento Institucional

2.2.1 O terreno da jornada: A escola de estágio

A escola possuía um pavilhão gimnodesportivo equipado com quatro tabelas de basquetebol e duas balizas de futsal fixas, com o restante material desportivo sendo movível, o que proporcionou recursos adequados para a prática de jogos desportivos coletivos convencionais, como futsal, basquetebol e andebol. Apesar de funcional, o pavilhão tinha dimensões ligeiramente menores em comparação com outros pavilhões onde já estive, exigindo adaptações específicas na planificação e execução das aulas, especialmente em atividades que requerem mais espaço, como jogos desportivos e o teste do vaivém. No espaço exterior, a escola disponibiliza uma pista de atletismo, uma caixa de areia para saltos horizontais e um campo de jogos de cimento com marcações para andebol, basquetebol e futebol. Estas marcações não seguem as dimensões oficiais, o que também exigiu ajustes na organização de atividades e tarefas pedagógicas. Estes recursos permitiram a realização de aulas dinâmicas e diversificadas, mas foram necessários ajustes criativos para maximizar o potencial dos espaços e materiais disponíveis.

2.2.2 Os viajantes do caminho: Caracterização das turmas

Turma 7.1

A turma 7.1 era composta por 19 alunos (8 raparigas e 11 rapazes). Embora os alunos fossem muito interessados nas aulas de EF e demonstrassem um comportamento tranquilo e cooperativo, o desempenho motor da turma foi um desafio. Muitos alunos apresentavam dificuldades nas atividades físicas, especialmente em modalidades que exigiam coordenação motora mais apurada.

Apesar disso, o ambiente de aula era sempre positivo, com os alunos mostrando-se dispostos a aprender e a superar as suas limitações.

O comportamento dos alunos nesta turma era exemplar. Eram educados, respeitosos e cumpriam sempre as orientações dadas durante as atividades. Apesar de não terem o nível motor desejado, havia uma forte vontade de participar e de melhorar. A minha estratégia enquanto professor foi focar-me em atividades que promovessem a progressão das habilidades motoras e, ao mesmo tempo, manter a turma motivada e envolvida.

Turma 7.2

A turma 7.2 era composta por 21 alunos (12 raparigas e 9 rapazes) e, em termos de comportamento, foi a mais difícil de gerir. Muitos alunos apresentaram atitudes desinteressadas, com conversas constantes e uma falta de comprometimento nas aulas. Este comportamento afetava o ambiente de aprendizagem e exigiu mais atenção na gestão de sala. Além disso, a motivação era um grande desafio, já que alguns alunos não demonstravam vontade de participar nas atividades e preferiam distrações.

Apesar do comportamento problemático, notei que, fisicamente, alguns alunos desta turma apresentavam um bom nível de aptidão. Contudo, o maior desafio foi conseguir motivá-los a participar ativamente nas aulas. Para contornar isso, o Núcleo de Estágio (NE) focou-se em atividades mais dinâmicas e interativas, tentando despertar o espírito competitivo e de equipa. Quando conseguimos captar o interesse de alguns, o desempenho foi positivo, mas a falta de disciplina foi um obstáculo constante.

Turma 7.3

A turma 7.3 era composta por 21 alunos (13 raparigas e 8 rapazes), e foi, sem dúvida, a turma mais forte a nível motor. Os alunos desta turma destacaram-se pela sua capacidade física e pela motivação que demonstraram em todas as aulas. A nível de desempenho motor, eram superiores às outras turmas, com uma coordenação e resistência muito acima da média. Além disso, estavam sempre entusiasmados para participar nas atividades, o que contribuiu para um ambiente de aula altamente positivo.

O comportamento desta turma foi exemplar. Os alunos estavam muito focados nas atividades e colaboraram entre si durante os exercícios de grupo. Esta combinação de motivação e habilidade física permitiu que as aulas fossem mais produtivas e que houvesse um progresso significativo nas habilidades motoras de todos os alunos. Ao contrário da turma 7.2, a 7.3 não apresentou grandes desafios em termos de disciplina ou participação.

Esta turma foi muito bem-sucedida nas atividades que exigiam um bom nível físico, como jogos coletivos e individuais, onde os alunos se destacaram pela sua resistência e desempenho. A abordagem do NE com esta turma foi desafiar ainda mais a sua capacidade física, criando atividades mais complexas para explorar ao máximo o seu potencial. O sucesso desta turma foi muito evidente, especialmente em atividades de equipa, onde a colaboração e a competição saudável estavam presentes.

Turma de Secundário (Línguas e Humanidades)

A turma de secundário (Línguas e Humanidades), composta por 14 alunos (11 raparigas e 3 rapazes), foi a mais desafiadora em termos de motivação. Embora muitos alunos praticassem atividade física fora do ambiente escolar, o interesse nas aulas de EF era bastante reduzido. A turma, em geral, demonstrava uma falta de entusiasmo e, muitas vezes, relutava em participar nas atividades propostas.

No entanto, em termos de capacidade física, essa turma revelou um bom nível de competência motora, com alunos capazes de realizar atividades físicas mais exigentes. O desafio maior foi manter o foco e a motivação dos alunos, principalmente porque a maioria preferia atividades de baixo impacto. Por isso, procurei implementar atividades que combinassem momentos de relaxamento com desafios mais intensos, tentando sempre captar o interesse da turma.

O comportamento dos alunos variou, mas houve momentos em que os alunos estavam mais participativos, especialmente nas atividades em grupo, onde a interação e o trabalho coletivo geraram um ambiente mais dinâmico. No final, consegui observar algum progresso em termos de envolvimento e participação, mas o maior obstáculo continuou a ser a falta de motivação constante.

2.2.3 A bússola da orientação: O professor orientador

O meu PO, ao longo do estágio, teve um papel essencial no meu processo de aprendizagem e desenvolvimento como futuro professor. A sua experiência, conhecimento pedagógico e capacidade de análise crítica foram fundamentais para que eu pudesse refletir sobre a minha prática e crescer como docente.

Desde o primeiro encontro, o PO se demonstrou muito acessível, sempre disposto a oferecer orientação, tirar dúvidas e partilhar a sua vasta experiência no campo da EF, com um estilo de comunicação clara e objetiva, ajudou-me a perceber a importância de planear aulas mais dinâmicas, focadas nas necessidades de cada aluno, e de como manter a motivação dos estudantes ao longo do ano letivo.

Em momentos mais críticos, como no planeamento de aulas mais desafiadoras ou na gestão de comportamentos difíceis, o PO esteve sempre ao meu lado, oferecendo soluções práticas e sugestões de abordagens alternativas, toda esta ajuda e partilha de conhecimento fez com que a minha experiência de estágio fosse ainda mais rica e significativa.

2.2.4 O guia do caminho: O professor cooperante

O PC foi uma peça-chave no meu desenvolvimento durante o estágio, e a sua colaboração foi de extrema importância para o sucesso desta fase. Ao longo do período de estágio, o PC sempre se mostrou um profissional dedicado, com grande paixão pela EF e um profundo conhecimento da área.

A principal vantagem de ter trabalhado com o PC foi a sua experiência prática em diversas situações, o que me permitiu observar diretamente como ele lidava com diferentes turmas, especialmente nas aulas mais desafiadoras. A sua metodologia era muito centrada na motivação dos alunos e na criação de um ambiente de aprendizagem positivo, fatores que procurei implementar nas minhas próprias aulas.

O *feedback* que recebi do PC foi sempre construtivo e orientado para o meu crescimento profissional. Em várias ocasiões, fui desafiado a pensar fora da caixa, incentivando-me a explorar novas abordagens pedagógicas. Ao

mesmo tempo, foi paciente e compreensivo, proporcionando um ambiente seguro e de aprendizagem contínua.

A sua presença no estágio foi fundamental para que eu adquirisse a confiança necessária para enfrentar os desafios diários da prática pedagógica e, acima de tudo, para consolidar o que aprendi ao longo do curso.

2.2.5 Os companheiros do percurso: O núcleo de estágio

O NE era composto por quatro elementos (comigo inclusive), formando um grupo coeso e colaborativo. Trabalhar em equipa foi essencial para o sucesso do estágio, pois possibilitou a partilha de ideias, apoio mútuo na preparação das aulas e a superação de desafios logísticos e pedagógicos.

A integração no núcleo proporcionou um ambiente de crescimento coletivo, onde cada membro contribuiu com experiências e pontos de vista enriquecedores. Esta dinâmica foi crucial para o meu desenvolvimento profissional, pois permitiu trocar *feedbacks* constantes, promover discussões sobre práticas pedagógicas e enfrentar desafios práticos de forma colaborativa.

3. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

3.1 Conceção - O mapa da prática: Enquadramento conceptual

O EP, foi a experiência mais marcante da minha trajetória na FADEUP. Este período integrou a teoria e a prática, permitindo-me enfrentar desafios reais, como a gestão de turmas heterogéneas, a adaptação às aprendizagens essenciais e a motivação de alunos desinteressados. Nesta secção, apresento os fundamentos que guiaram a minha prática, explorando a importância da EF, o seu impacto no bem-estar emocional, o papel do professor e as características de um profissional eficiente, com reflexões pessoais e fundamento teórico.

Autores como Oliveira e Graça (1998) reforçam que a EF promove competências motoras, sociais e cognitivas, moldando cidadãos ativos. Nesta visão, a EF é um espaço único para a formação integral dos alunos, indo além da busca pelo seu desenvolvimento físico, e também é um espaço que deve privilegiar um estilo de vida saudável (Capel e Whitehead, 2013). A minha experiência como aluno, marcada pela natação e pelo futsal, e a minha experiência como treinador na *Dragon Force*, ensinaram-me que a EF é um espaço de descoberta, superação e conexão. Na PES, vi isso refletido em cada aula, desde o entusiasmo dos alunos do 7ºano em jogos de voleibol até os debates sobre saúde no 12º ano. A procura da realização de uma EF significativa para os alunos orientou o meu planeamento, procurando lecionar aulas que fossem relevantes para os alunos e conectadas à realidade e interesses dos alunos.

A EF desempenha um papel único na promoção da literacia física, um conceito que vai além do desenvolvimento do domínio físico-motor dos alunos e abrange a sua capacidade de aplicar conhecimentos e habilidades em contextos variados (Whitehead, 2010). Durante o estágio, este princípio foi aplicado na criação de aulas que incentivavam os alunos a refletir sobre as suas escolhas táticas e motoras. Por exemplo, numa UD de basquetebol com a turma 7.2, recorri às Abordagens Baseadas no Jogo (ABJ) (Farias et al., 2025) para ensinar conceitos de posicionamento e tomada de decisão, permitindo que os alunos experimentassem diferentes papéis (ex., atacante, defensor) em jogos reduzidos e modificados. Esta abordagem não só melhorou as competências técnicas dos

alunos, mas também promoveu a autoconfiança e a cooperação, alinhando-se com os objetivos das aprendizagens essenciais.

Outro aspeto relevante da EF é a sua (potencial) capacidade de fomentar a inclusão. Segundo Bailey et al. (2009), a EF pode ser um espaço privilegiado para integrar alunos com diferentes capacidades e origens, desde que as atividades sejam planeadas com sensibilidade. Esta experiência reforçou a importância de práticas diferenciadas, ou seja, estratégias pedagógicas que consideram as necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos um conceito defendido por Metzler (2017), que destaca a necessidade de adaptar o ensino às características individuais dos estudantes.

A EF também contribui para o desenvolvimento de competências socio emocionais, como a resiliência e o trabalho em equipa. Numa UD de andebol com a turma 12.º ano, observei que alguns alunos inicialmente não colaboravam eficientemente com os colegas devido às diferenças de habilidades, (ex., os alunos com melhor desempenho nas diferentes modalidades não cooperavam com os colegas com mais dificuldade). Ao introduzir atividades cooperativas, consegui melhorar a dinâmica do grupo, promovendo um ambiente mais positivo (ver 3.3.3). Estas práticas refletem a visão de Kirk (2009), que defende que a EF deve preparar os alunos para a vida, equipando-os com ferramentas para enfrentar desafios pessoais e sociais. Assim, o estágio foi uma oportunidade para consolidar a ideia de que a EF é mais do que uma disciplina com atividades desportivas, sendo um pilar essencial na formação integral dos alunos.

3.1.1 O guia da jornada: O papel do professor de educação física

Ser professor: múltiplas tarefas e responsabilidades

Ser professor de EF é assumir múltiplas identidades (Crum, 2002). Somos planeadores, comunicadores, gestores, mentores, facilitadores, modelos e, muitas vezes, confidentes. Durante o meu estágio, esta multiplicidade de papéis foi particularmente evidente. Em alguns momentos, precisei ser rigoroso e exigente na gestão comportamental; noutros, um mediador entre alunos com perfis muito distintos; e em muitos, um motivador que procurava acender a faísca do interesse em alunos desmotivados.

Um momento particularmente difícil aconteceu quando precisei de disciplinar um aluno que estava a perturbar a aula. Na altura, não soube bem como agir e, como solução imediata, pedi-lhe para se afastar e sentar-se para não interferir com os colegas. Com o tempo e reflexão, percebi que poderia ter agido de forma diferente, talvez conversar com ele, procurar entender a razão do comportamento ou simplesmente mudar a sua equipa, poderia ter surtido mais efeito. Este tipo de situações ensinou-me que a disciplina não precisa ser autoritária, mas sim compreensiva e educativa.

Também tive de lidar com conflitos entre alunos. Houve momentos de tensão, mas felizmente os alunos mostraram maturidade e pediram desculpa entre si com naturalidade. Isso mostrou-me que, quando o ambiente de aula é seguro e baseado no respeito, mesmo os conflitos podem ser oportunidades de aprendizagem social.

O professor em EF precisa de uma compreensão profunda do conteúdo disciplinar, mas também de um domínio pedagógico capaz de transformar esse conteúdo em experiências significativas para os alunos. Como refere Shulman (1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo é aquilo que distingue o professor especialista do técnico ou treinador. É preciso saber "ensinar a jogar", mas também ensinar a pensar sobre o jogo, a refletir sobre o esforço, a aprender com os outros e a construir um sentido de pertença.

Na prática, isso traduziu-se na forma como preparei e conduzi as aulas. Com as turmas do 7.º ano, optei por estratégias altamente visuais, por demonstrações claras e por uma linguagem acessível (Oliveira e Graça, 1998). Usei muito o reforço positivo, as metáforas e as histórias para envolver os alunos. Já com o 12.º ano, o foco foi outro: desafiar o pensamento, propor debates, discutir a importância do treino e da condição física. A minha função deixou de ser apenas "ensinar movimentos" para passar a ser alguém que provoca a curiosidade e fomenta o pensamento crítico.

Um professor reflexivo e responsivo

Como propõe Brookfield (2017), um professor eficiente é reflexivo, empático e adaptável. No início do EP, cometi erros, como planear aulas complexas para as turmas sem considerar as suas limitações motoras. Após uma aula desorganizada, refleti com o PC e simplifiquei as tarefas, usando

circuitos como estações. O resultado foi uma aula fluida, com alunos entusiasmados, e toda essa capacidade de ajustar em tempo real foi uma das minhas maiores conquistas.

A empatia social é outro pilar fundamental na profissionalidade docente. Considero que conhecer os alunos, os seus gostos, medos e motivações, foi essencial, isto porque, como Darling-Hammond (2005) enfatiza, decidi então adotar a escuta ativa alocando elevada importância ao escutar as sugestões dos alunos quanto às experiências vividas nas aulas por mim lecionadas.

Um professor eficiente também é um aprendiz contínuo. O *feedback* do PC foi essencial. Após uma aula no 12º ano, ele sugeriu reduzir transições entre exercícios para manter o ritmo da aula. Apliquei a dica, e as aulas ficaram mais dinâmicas. Schön (2017) defende a reflexão-na-ação, e adotei diários de estágio para analisar as minhas práticas, o que me ajudou a crescer.

A resiliência é outra característica essencial de um professor eficiente, especialmente em contextos desafiadores como o da EF, onde a gestão de turmas numerosas e heterogéneas é comum. Durante o estágio, enfrentei situações que testaram esta qualidade. Numa aula de futebol, houve um conflito entre dois alunos o que interrompeu a atividade, e utilizando técnicas de mediação, como a escuta ativa e o diálogo estruturado, consegui resolver a situação e retomar a aula, reforçando a importância do respeito mútuo. Esta experiência alinha-se com a visão de Schön (2017), que destaca a importância da reflexão na ação para lidar com imprevistos no ensino.

A comunicação clara e empática também é crucial. Numa aula de natação com a turma 12.º ano, percebi que alguns alunos se sentiam inseguros ao realizar exercícios em profundidade. Ao explicar os objetivos de cada atividade com calma e demonstrar os movimentos, consegui aumentar a confiança do grupo, resultando em maior participação. Brookfield (2017) argumenta que a comunicação eficaz cria um ambiente de confiança, essencial para o sucesso pedagógico. Esta abordagem foi reforçada pelo *feedback* do PC que destacou a importância de adaptar o tom e a linguagem às características dos alunos.

Por fim, a capacidade de liderança é indispensável para motivar e inspirar os alunos. Durante a PES, procurei liderar pelo exemplo, participando ativamente nas atividades e demonstrando entusiasmo. Numa aula de modalidades alternativas, introduzi o *Boccia*, uma novidade para a turma do

12ºano. A minha energia e envolvimento incentivaram os alunos a experimentar a atividade com curiosidade, resultando numa aula dinâmica e produtiva. Estas características, combinadas com a reflexão contínua, foram fundamentais para o meu crescimento como docente durante o estágio.

3.2 Planeamento - Traçar a rota: Planificação do ensino

Esta seção detalha o Processo de ensino-aprendizagem, abrangendo o planeamento anual, as UDs e os planos de aula, que organizaram a minha prática pedagógica. Alinhado ao planograma da escola, priorizei modalidades como voleibol e o badminton, promovendo competências técnicas, táticas, psicossociais (respeito, cooperação) e físicas (força, flexibilidade), com momentos do Fitescola integrados estrategicamente.

O processo de ensino-aprendizagem na EF é complexo, exigindo equilíbrio entre objetivos curriculares e as necessidades dos alunos. Oliveira e Graça (1998) destaca que um planeamento eficaz considera o contexto escolar, as características dos estudantes e os recursos disponíveis, princípios que guiaram o meu trabalho com o 12º ano. Esta turma, marcada por alguma desmotivação, exigiu aulas práticas, dinâmicas e significativas, com ênfase em valores psicossociais, como o respeito, e em competências físicas, como a força. Kirk (2009) reforça a importância da literacia física, que orientei o meu planeamento para capacitar os alunos a valorizarem o movimento ao longo da vida. A seguir, descrevo como organizei o ano letivo, estruturei as UDs e elaborei os planos de aula, com reflexões sobre a minha prática.

3.2.1 O horizonte do caminho: Planificação anual

O planeamento anual foi estruturado com base nas orientações curriculares, distribuindo o número de aulas por modalidade ao longo do ano letivo, conforme detalhado no Planograma de Modalidades (ver Anexo I).

O planeamento anual foi um dos aspetos mais importantes da minha prática pedagógica no 12º ano, estruturado em alinhamento com o planograma da escola, que fornecia datas de referência para concluir cada modalidade, mas que me dava autonomia para definir o número de aulas. No NE, fui responsável

pela turma do 12º ano, o que me permitiu adaptar o planeamento às suas características, respeitando as aprendizagens essenciais. Ao longo do ano priorizei voleibol, atletismo e badminton, modalidades que receberam mais aulas devido ao interesse dos alunos e à oportunidade de diversificar experiências. Evitei dedicar muito tempo às modalidades convencionais, como o futebol e basquetebol, por serem amplamente exploradas em anos anteriores, uma escolha alinhada com Casey e Goodyear (2015) que defendem abordagens pedagógicas inovadoras para aumentar o envolvimento e interesse dos alunos.

Um elemento central do planeamento foi a integração do Fitescola, organizado por estações ou em tempos de espera. Durante as aulas, enquanto alguns alunos praticavam a modalidade principal (ex., sequências no badminton), outros realizavam testes do Fitescola, como abdominais, flexões ou salto horizontal, de forma autónoma. Esta abordagem, inspirada em Metzler (2017), otimizava o tempo de aula e promovia a responsabilidade dos alunos. Por exemplo, numa aula de ginástica, organizei estações onde um grupo praticava sequências e as figuras no solo, outro realizava testes do Fitescola, esta organização garantiu que todos permanecessem ativos.

O planeamento também considerou conceitos psicossociais, como o respeito e a cooperação, e aspetos físicos, como a força e a flexibilidade. No voleibol, incluí reflexões sobre fair play após os jogos, enquanto na natação enfatizei exercícios de fortalecimento para melhorar a resistência. O *feedback* do PC foi também crucial para ajustar o planeamento, sugerindo, por exemplo, equilibrar o tempo entre a prática e momentos reflexivos. Esta colaboração, aliada às discussões no NE, assegurou que o planeamento fosse relevante e adaptado à desmotivação inicial do 12º ano, promovendo maior envolvimento ao longo do ano.

A distribuição das aulas por modalidade e por ano de escolaridade encontra-se sistematizada na Tabela 1, permitindo visualizar de forma clara a correspondência entre o planeamento e a lecionação efetiva ao longo do ano letivo.

Tabela 1 - Número de aulas lecionadas e previstas por modalidade e por ano escolar.

Turmas	Período	Modalidades	Aulas previstas de 45 min	Aulas lecionadas de 45 min
12º	1º Período	Orientação	5	5
	1º Período	Natação	6	6
	1º Período	Voleibol	13	11
	1º Período	Basquetebol	5	5
	2º Período	Atletismo	12	12
	2º Período	Andebol	8	8
	2º Período	Ginástica	3	3
	2º Período	Modalidades Alternativas	7	6
	3º Período	Badminton	13	13
	3º Período	Futebol	7	6
7º	1º Período	Natação	12	12
	2º Período	Basquetebol	9	9
5º	2º Período	Voleibol	4	4

3.2.2 Etapas do percurso: Unidades didáticas

As UDs foram estruturadas para traduzir o planeamento anual em sequências de aulas coesas, integrando objetivos técnicos, táticos, psicossociais e físicos, e segundo Bento (2003) grande parte do planeamento do professor ocorre nas UDs. Cada UD foi planeada com base nas aprendizagens essenciais, nas características do 12º ano e no planograma da escola, garantindo progressão e continuidade. Siedentop (1994) destaca que as UDs devem ser flexíveis para responder às necessidades dos alunos, princípio que orientei a minha prática. Embora as UDs variassem por modalidade, todas compartilhavam a preocupação com o desenvolvimento integral, promovendo não apenas habilidades motoras, mas também valores como o respeito e a cooperação, além de competências físicas, como força e flexibilidade.

As UDs foram organizadas em blocos de aulas, com duração definida pelas datas de referência do planograma. Por exemplo, a UD de voleibol no 12º ano teve um número significativo de aulas, focando técnicas (ex., passe, manchete) e táticas (ex., posicionamento), enquanto a UD de ginástica enfatizou sequências criativas e autonomia. Metzler (2017) reforça que as UDs devem equilibrar objetivos cognitivos, afetivos e psicomotores, e procurei fazer isso ao

incorporar momentos reflexivos. Em todas as UDs, as regras do jogo incluíam princípios de respeito e fair play, com intervenções imediatas em casos de desrespeito, como pausas para diálogo com os alunos.

Os conceitos psicossociais foram promovidos através de exercícios cooperativos. Por exemplo, nas UDs de ginástica e badminton, organizei tarefas em pares ou grupos, onde os alunos tinham de colaborar para alcançar objetivos comuns, como manter o volante no ar. Essas dinâmicas, inspiradas no Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Casey e Dyson, 2016), incentivavam a entreajuda e a comunicação, especialmente na ginástica, onde o MAC foi central para promover autonomia.

Os aspetos físicos, como a força e flexibilidade, foram integrados de forma específica. Na natação, incluí exercícios de fortalecimento, como propulsão com prancha, para melhorar a resistência, enquanto na ginástica enfatizei alongamentos para aumentar a flexibilidade. Oliveira e Graça (1998) destacam que a EF deve desenvolver competências físicas de forma contextualizada, e adaptei esses exercícios às necessidades do 12º ano, considerando sua desmotivação inicial.

Os modelos instrucionais variavam por modalidade. No andebol, usei o MED (Siedentop et al., 2019) com ênfase na competição, organizando jogos modificados que simulavam torneios, o que aumentou o envolvimento dos alunos. Na ginástica, o MAC promoveu autonomia, com os alunos criando sequências em grupo. No voleibol, combinei elementos do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita e Graça, 2007) para ensinar táticas através de jogos reduzidos. Estas escolhas, alinhadas com Casey e Goodyear (2015), tornaram as UDs mais dinâmicas e centradas no aluno, ajudando a superar a desmotivação do 12º ano.

3.2.3 Passos imediatos: Planos de aula

Os planos de aula foram o instrumento operacional das UDs, traduzindo objetivos em atividades práticas e estruturadas. Cada plano seguia uma estrutura simples e consistente, dividida em três partes: parte inicial**,** parte fundamental e parte final, como sugerido por Metzler (2017). Esta organização permitiu otimizar o tempo, promover a progressão e manter os alunos envolvidos,

especialmente no 12º ano, onde a desmotivação exigia aulas dinâmicas. A elaboração dos planos, orientada pelo PC, incluiu objetivos claros, situações de ensino-aprendizagem, critérios de êxito e desenhos digitais, permitindo gerir e organizar a aula o mais eficientemente possível.

Os planos de aula foram elaborados com objetivos para cada sessão, promovendo a progressão pedagógica dos alunos, conforme o modelo apresentado no Plano de Aula (Anexo II).

A parte inicial era lúdica, cooperativa e/ou técnica, preparando os alunos para a aula. Por exemplo, incluía jogos que combinavam habilidades motoras e interação social, como uma atividade em pares no badminton para praticar o controlo do volante. Estas tarefas, inspiradas no MAC, promoviam cooperação e aqueciam o ambiente, reduzindo a resistência inicial do 12º ano. Cada exercício tinha um objetivo (ex., melhorar a coordenação), uma situação de aprendizagem (ex., jogo em duplas) e um critério de êxito (ex., completa 5 passagens de volante seguidas).

A parte fundamental focava na introdução de conteúdo, usando progressões do básico ao avançado, quase sempre em contexto de jogo. No voleibol, começava com exercícios práticos como jogos reduzidos 3x3 priorizando a manchete, passando posteriormente para jogo de competição, onde os alunos aplicavam táticas. No badminton, as progressões incluíam sequências básicas antes de jogos em pares. o que tornava a aprendizagem mais significativa. Cada exercício era acompanhado de um desenho digital, representando a disposição dos alunos, materiais (ex., raquetes, redes) e possíveis movimentações, facilitando a organização.

A parte final consistia em um jogo, reforçando o conteúdo aprendido. No voleibol, organizava jogos 3v3 com regras adaptadas, promovendo competição e fair play. Na ginástica, os alunos apresentaram sequências criadas em grupo, valorizando a autonomia. Estes momentos, aumentavam o envolvimento dos alunos, com reflexões pós-jogo sobre respeito e cooperação. As regras do jogo incluíam sempre princípios éticos, e intervinha imediatamente em casos de desrespeito, promovendo diálogos rápidos para corrigir comportamentos.

Os planos utilizavam diversos materiais (ex, cones, redes, sinalizadores, arcos, cordas) para oferecer estímulos variados, mantendo o interesse do 12º ano. Por exemplo, no badminton, usava zonas delineadas por giz como alvos

para praticar a precisão, enquanto na natação utilizava pranchas para exercícios de força. Batista et al. (2013) destaca que a variedade de materiais enriquece a experiência, e notei maior adesão quando introduzia novos materiais. Os desenhos digitais, elaborados em software como o *tacticalboard*, eram essenciais para visualizar a estrutura da aula, mostrando, por exemplo, a disposição de um circuito ou a organização de um jogo.

A desmotivação do 12º ano exigiu adaptações nos planos, priorizei atividades práticas, reduzindo explicações teóricas, e incluí escolhas estratégicas, como permitir que os alunos selecionassem decisões táticas em jogos, o que aumentou a participação. O *feedback* do PC foi fundamental, sugerindo reforçar transições rápidas entre tarefas para manter o ritmo, o que incorporei em todas as aulas. A colaboração com o NE também enriqueceu os planos, com ideias partilhadas, como a inclusão de jogos modificados no voleibol, inspirados por colegas.

3.3 Realização - A caminhada na prática letiva

3.3.1 Navegar a prática: Gestão, instrução e feedback

Quando iniciei o meu estágio na Escola Básica e Secundária, gerir uma aula de EF parecia uma missão quase impossível. Recordo-me de entrar no pavilhão com o coração acelerado, pensando em como manter o controlo de tudo: o comportamento dos alunos, o tempo, o espaço, os materiais. No início, eu estava tão focado em garantir que nada saísse do lugar que o conteúdo da aula acabava ficando para segundo plano, queria também que todos estivessem alinhados antes de avançar para algo mais complexo, como se o controlo total fosse a chave para uma aula bem-sucedida. Toda esta insegurança inicial, fazia-me hesitar, mas, ao longo das semanas, fui encontrando o meu ritmo, ganhando confiança e descobrindo que ensinar é menos sobre controlar e mais sobre conectar, guiar e estar presente.

Rotinas e disciplina

A minha evolução começou com a criação de rotinas simples, algo que Metzler (2017) destaca como essencial para um ambiente de aprendizagem estruturado. Nos primeiros dias com os alunos do 7.º ano, percebi que a falta de

organização gerava tempos mortos. Então, o nosso NE estabeleceu pontos fixos no pavilhão: um canto para guardar o material, outro para o acolhimento inicial. Criamos circuitos de movimentação para os exercícios, o que reduziu a confusão e deu fluidez às aulas. Com os alunos do 12.º ano, fui mais ousado, acabei por confiar neles e na sua autorregulação para preparar o espaço e organizar os materiais para a aula, inspirado pelo MED de Siedentop (1994), que valoriza a autonomia, esta dinâmica não só economizava tempo, mas também fazia os alunos se sentirem presentes na aula, especialmente os mais desmotivados, que começaram a se envolver cada vez mais.

Um outro aspeto crítico foi a gestão de comportamentos. Aqui, senti bem o peso da responsabilidade. No começo, a minha reação a atitudes desajustadas era instintiva, lembro-me de um aluno do 7.º ano que, numa aula de natação, não parava de interromper os colegas. Naquele momento, pedi que ele se sentasse à parte, pensando que isso acalmaria a situação, mas, ao refletir depois, percebi que afastar um aluno não era a solução. Aprendi que castigos negativos raramente funcionam, como Darling-Hammond (2005) sugere, o diálogo e a confiança são mais eficazes, então passei a adotar outra abordagem: em vez de excluir, dava tarefas adicionais, como ajudar a organizar um jogo ou arbitrar. Acredito que esta estratégia reintegrava o aluno de forma ativa, e os resultados eram muito melhores. Ao longo das aulas combinar regras claras no início de cada UD e usar sinais visuais, como levantar a mão para pedir silêncio, também ajudou a criar um ambiente mais harmonioso e mais rentável para a aula.

Instrução

Relativamente às instruções foi um processo de descoberta. Com os alunos do 7.º ano, aprendi a simplificar tudo: usava linguagem direta, demonstrações práticas (Oliveira e Graça, 1998) e até o meu próprio corpo como referência, apontando para o espaço ou imitando movimentos, para os mais velhos do 12.º ano, abri espaço para a exploração, fazendo perguntas como “O que acham que podemos melhorar nesta tática?” ou usando analogias, como comparar uma defesa no andebol a proteger um castelo, todas estas estratégias, incentivavam o raciocínio e tornavam as aulas mais envolventes. No início, eu adaptava os exercícios para serem mais simples, o que facilitava a minha gestão

da aula enquanto eu ainda estava a ganhar confiança, mas eventualmente, com o tempo, passei a introduzir conteúdos mais complexos, sabendo que as rotinas já estavam consolidadas.

Feedback pedagógico

No início, senti dificuldades em relação à utilização do *feedback*, especialmente no que diz respeito ao momento e à forma mais eficaz de o fornecer para realmente contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos. A necessidade de responder de forma imediata às ações dos alunos exige do professor uma grande capacidade de observação e análise. Segundo Rink (1993), fornecer um *feedback* adequado é, provavelmente, uma das tarefas que mais desafia os conhecimentos e as competências de observação do professor.

O *feedback* pedagógico, para mim, era o mais importante das aulas, isto porque era sempre gratificante ver o olhar ou o sorriso dos alunos quando eu dizia “Gostei como te posicionaste para receber o passe!” ou “Tenta segurar a bola com mais firmeza na próxima” era gratificante. Kirk (2009) defende que o *feedback* específico promove a autorregulação, e eu vi isso acontecer. Alguns alunos, mais abertos a críticas, melhoravam visivelmente, outros, que se achavam “bons demais”, eram mais resistentes, mas, com paciência, também começavam a ouvir. No 12.º ano, experimentei o *feedback* entre pares, pedindo que observassem os colegas em pequenos grupos. Todo este diálogo e observação não só aumentava o envolvimento na aula, mas também reforçava a ideia de que todos podíamos aprender uns com os outros.

O meu PC foi uma peça-chave nesse caminho, sempre me disse algo que nunca esqueci: “Sê rigoroso e exigente desde o início, para que os alunos entendam o que esperamos da EF e também para criares rotinas com eles”. No começo, eu queria ser mais “amigo” dos alunos, mas aprendi que o rigor inicial cria respeito mútuo, abrindo espaço para a empatia depois. A minha personalidade bem-disposta ajudou muito, sempre fui acessível, e os alunos sentiam-se à vontade para me procurar, seja para pedir ajuda com um exercício ou para partilhar uma ideia. Nos intervalos, quando vinham correndo na nossa direção ou faziam piadas, eu sentia que estávamos a construir uma conexão genuína, já com os do 12.º ano, era mais fácil encontrar interesses em comum, por estarem mais próximos da minha idade, mas aprendi a manter uma “parede”

saudável, ser próximo, mas nunca amigo, para preservar a autoridade, com os do 7.º ano, a conexão vinha da energia deles, que me contagiava.

Olhando para trás, percebo que minha maior mudança foi no *mindset*. Se pudesse voltar ao início, relaxaria mais, confiando que os erros fazem parte da aprendizagem, e que gerir uma aula é como conduzir uma orquestra: cada aluno tem o seu próprio ritmo, mas, com intencionalidade, empatia e presença, todos podem tocar juntos. Esta jornada ensinou-me que ensinar não é só planear ou corrigir, é também preciso estar lá, com um sorriso, pronto para guiar e aprender com os alunos.

3.3.2 Ferramentas do caminho: Modelos instrucionais

Como ponte breve e objetiva, em consonância com os princípios delineados na conceção de ensino (ver 3.1), a minha intervenção na PES caracterizou-se pela procura de promover uma EF centrada no desenvolvimento global dos alunos. Em suma, um ensino o mais centrado no aluno possível, mas ao mesmo tempo flexível e responsivo às necessidades diversificadas das turmas.

A tabela 2 apresenta um mapeamento da utilização dos modelos instrucionais em função dos conteúdos:

Tabela 2 - Modelos instrucionais utilizados.

Orientação	MID (conceitos iniciais) + MAC (cooperação com mapas)
Voleibol	MAPJ (jogos modificados para raciocínio tático) + MID (fundamentos técnicos)
Natação	MAC (cooperação em pistas) +MED (Competição)
Basquetebol	MED (equipas fixas, evento culminante)
Atletismo	MAC (estações colaborativas) + MID (técnicas específicas)
Ginástica	MAC (grupos para esquemas)
Andebol	MED (equipas fixas, jogos, competição)
Modalidades Alternativas	MID (introdução rápida de regras)
Badminton	MAC (autorregulação em pares) + ABJ (desafios progressivos)
Futebol	MED (equipas fixas, jogos, competição)

Nesta medida, a PES em EF revelou-se numa experiência transformadora, na qual a escolha dos modelos instrucionais, foi guiada pela intuição, pelo apoio do PC e pela experiência anterior, embora muitas vezes de

forma inconsciente, mas pensada. Esta abordagem pedagógica, flexível e centrada no aluno, foi adaptada às características de cada turma, aos conteúdos das UDs e aos objetivos de desenvolvimento dos alunos, promovendo não apenas habilidades motoras, mas também competências socio emocionais, como a cooperação, a responsabilidade, a autorregulação e o espírito de grupo. Utilizei diferentes modelos o MID, o MED, o MAC e as ABJ de forma estratégica, aplicando-os às modalidades lecionadas: voleibol, natação, basquetebol, atletismo, ginástica, andebol, modalidades alternativas, badminton e futebol. Esta diversidade de abordagens criou um ambiente de aprendizagem inclusivo, dinâmico e significativo, respondendo às necessidades específicas de cada turma. Neste sentido, foi fundamental o recurso a modelos pedagógicos, especialmente os centrados no aluno, como o MED (Siedentop 1994) ou a aprendizagem cooperativa (Casey e Dyson, 2016), que favorecem a autonomia, a responsabilidade partilhada e o envolvimento ativo. No global, a escolha dos modelos de ensino foi um processo intuitivo, apoiado pela orientação do PC e pela minha experiência anterior, mas sempre refletido para atender às necessidades das turmas e aos objetivos das UDs. O MAPJ foi essencial no voleibol para desenvolver a compreensão tática, o MED promoveu responsabilidade e trabalho em equipa no basquetebol, andebol e futebol, o MAC fomentou a entreajuda na natação, atletismo, ginástica e badminton, e as ABJ trouxe dinamismo e criatividade em várias modalidades. Esta abordagem diversificada criou um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde os alunos desenvolveram não apenas habilidades motoras, mas também competências como a autonomia, a cooperação e a resiliência. A experiência reforçou a minha convicção de que a EF é um espaço único para a formação integral, e a escolha estratégica dos modelos de ensino foi crucial para tornar as aulas significativas, motivadoras e impactantes. O Modelo de instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1987; Metzler, 2017) proporcionou estrutura para ensinar fundamentos técnicos, revelando-se igualmente pertinente em momentos específicos, sobretudo quando foi necessária uma intervenção mais estruturada e orientada para o ensino técnico.

Outro aspeto essencial na organização das UDs foi o diagnóstico inicial das turmas, realizado no início de cada conteúdo. Este momento permitia identificar dificuldades, interesses e o nível de motivação dos alunos, elementos

fundamentais para orientar a seleção dos modelos pedagógicos. No caso da minha turma do 12ºano, foram evidentes alguns desafios a nível motivacional, o que exigiu uma intervenção estruturada e progressiva.

Para responder a essas necessidades, o MID foi utilizado nas fases iniciais das UDs ou para complementar alguma lacuna técnica ao longo das aulas, sobretudo para estabelecer uma base técnica comum entre os alunos e proporcionar estrutura e clareza nas tarefas propostas. Este modelo revelou-se eficaz, especialmente quando era necessário introduzir novos conteúdos ou quando os alunos demonstravam insegurança perante determinadas habilidades.

Contudo, o MID funcionou sobretudo como uma ferramenta de base, sendo posteriormente complementado por abordagens mais centradas no aluno, como o MAPJ, MED e MAC. Esta articulação permitiu criar um ambiente mais dinâmico e motivador, promovendo a compreensão tática e a tomada de decisão em contexto real de jogo. O uso combinado dos modelos possibilitou uma progressão pedagógica equilibrada, em que os momentos de ensino estruturado se interligavam com situações de maior autonomia e exploração por parte dos alunos.

Voleibol

Percebi que, ao realizar um jogo livre inicial na avaliação diagnóstica, identifiquei dificuldades na turma com a sustentação da bola. Para resolver isso, utilizei o MID para ensinar fundamentos como passe e receção. Isso incluiu instruções claras, demonstrações precisas e prática estruturada, assegurando uma base sólida antes de retomar as dinâmicas táticas do MAPJ. No voleibol, com o 12.º ano, utilizei o MAPJ, uma abordagem centrada na compreensão tática do jogo através de atividades práticas, procurei estruturar as aulas com exercícios baseados em jogo, nos quais valorizava aspetos específicos, como a sustentação de bola ou o posicionamento em campo. Incentivava-se, assim, o foco dos alunos nesses elementos como veículo de melhoria da sua tomada de decisão. Por exemplo, organizei jogos modificados, como jogos com áreas reduzidas ou regras adaptadas, que desafiavam os alunos a resolver problemas táticos, como escolher o melhor momento para atacar ou defender. Esta

abordagem promoveu o raciocínio tático e a aplicação prática das técnicas, permitindo que os alunos desenvolvessem uma compreensão mais profunda do jogo. Especificamente, denotei na avaliação e ao longo das aulas a capacidade dos alunos de jogar e a compreender a modalidade voleibol.

Natação

Na natação, dado à diversificação das competências motoras dos alunos aferidas na avaliação diagnostica, optei por dividir a turma por níveis de desempenho em três pistas numa piscina. Em termos pedagógicos, optei por uma abordagem que combinava o MAC e o MED onde procurei criar elementos contextuais para fomentar um clima de aprendizagem autêntico festivo e desafiantes para o aluno, com integração ao longo das aulas momentos de competição formal, ou de autorregulação dos alunos com realização dos exercícios com recurso a cartões tarefas como colegas responsáveis por dar *feedback*. Cada pista na piscina tinha cartões de tarefa com atividades organizadas (Anexo III) com objetivos específicos, como melhorar a técnica de braçada ou a respiração, permitindo-lhes autorregular o seu progresso enquanto eu circulava para fornecer *feedback* corretivo. Esta estratégia promovia a autonomia e a entreajuda, já que os alunos nas mesmas pistas colaboravam para superar desafios. Ao longo da UD, procurei também integrar tarefas em que os alunos tinham de cooperar entre si para terminar o exercício, por exemplo, numa aula do 12ºano implementei um exercício em que cada pista tinha de completar um certo número de piscinas e os alunos é que definiam quantas piscinas cada um fazia. Toda esta dinâmica criou um envolvimento descontraído e motivador. Esta abordagem foi especialmente eficaz para alunos menos confiantes, que se sentiam encorajados a progredir com o apoio dos colegas.

Basquetebol

No basquetebol, com o 12.º ano, utilizei o MED, organizando equipas fixas que se mantiveram ao longo da UD e competiam entre si no final das aulas. Cada equipa tinha um capitão com responsabilidade em inúmeras funções como a explicação do exercício, a montagem do exercício, e liderar o mesmo ao longo da UD. Contudo os alunos tinham autonomia para mudar de líder quando

achavam pertinente, reforçando a sua responsabilidade e apropriação do processo pelos alunos promovendo a autonomia, a liderança partilhada e o envolvimento ativo no contexto de aula. Esta dinâmica contribuiu para um ambiente mais cooperativo e significativo, onde os alunos se sentiram parte integrante da construção da aprendizagem. As atividades baseavam-se em exercícios em contexto de jogo, como situações de 2x2 ou 3x3, que promoviam o raciocínio tático e a cooperação. Como as aulas eram quase sempre em formato de jogo, os alunos mais motivados destacavam-se, mostrando maior empenho e dinamismo. A UD culminou num evento final com prémios, que intensificou a motivação e fortaleceu o sentido de compromisso coletivo, sendo essas características centrais do MED.

Atletismo

No atletismo, apliquei o MAC, estruturando as aulas por estações onde os alunos realizavam diferentes tarefas, como corridas de velocidade, lançamentos ou saltos. Eu circulava pelo espaço para corrigir técnicas, mas, na minha ausência, os alunos eram incentivados a ajudarem-se mutuamente, promovendo a entreajuda e a responsabilidade partilhada, por exemplo, numa estação de salto em altura, os alunos corrigiam a postura uns dos outros com base nas instruções iniciais, fortalecendo o espírito de grupo. Quando necessário, utilizei também o MID para ensinar técnicas específicas, como a passada correta na corrida, garantindo que todos dominassem os fundamentos antes de avançarem.

Ginástica

Na ginástica, optei por uma abordagem centrada no aluno, combinando o MAC e as ABJ. No início da UD, forneci documentos com orientações para que os alunos, em grupos fixos, planeassem e executassem um esquema de ginástica, incluindo figuras de pares, trios ou a solo. Durante as aulas, os grupos colocavam em prática o planeado, enquanto eu atuava como facilitador, oferecendo *feedback* e incentivando a criatividade. Toda esta abordagem promoveu a autonomia e a colaboração, já que os alunos dependiam uns dos outros para criar e aperfeiçoar os esquemas.

Andebol

No andebol, à semelhança do basquetebol, utilizei o MED, com equipas fixas que se mantiveram ao longo da UD. As atividades baseavam-se em exercícios em contexto de jogo, como situações de ataque e defesa, que estimulavam a tomada de decisão e a cooperação, cada equipa tinha um capitão, mas os alunos decidiam autonomamente quando mudar de líder, o que reforçava o seu envolvimento, como as aulas eram predominantemente em formato de jogo, os alunos mais motivados destacavam-se, contribuindo para uma dinâmica de aula vibrante e colaborativa.

Modalidades Alternativas

Nas modalidades alternativas, como o *Kinball* ou *Boccia*, que variavam quase a cada aula, recorri ao MID. Este modelo foi escolhido devido à necessidade de introduzir rapidamente as regras e técnicas básicas de cada modalidade, dado o tempo limitado para cada uma. Através de instruções claras e demonstrações, apresentava as tarefas, que os alunos executavam de imediato. Considero que o MID era apropriado neste contexto porque permitia uma aprendizagem estruturada e eficiente, garantindo que os alunos compreendiam os fundamentos de cada modalidade antes de se envolverem em jogos ou desafios, mesmo com a rotação frequente de atividades.

Badminton

No badminton, utilizei uma combinação do MAC e as ABJ. As aulas incluíam jogos em pares, com sequências de movimentos em que os alunos deveriam executar, incentivando a autorregulação e a ajuda mútua, por exemplo, os pares corrigiam a técnica um do outro, como a posição da raquete ou o movimento do pulso, promovendo a cooperação. As ABJ foram aplicadas através de desafios progressivos, como jogos com áreas reduzidas ou objetivos específicos (ex., acertar numa zona-alvo), que tornavam as aulas mais dinâmicas e motivadoras.

Futebol

No futebol, optei pelo MED, com equipas fixas que se mantiveram até ao final da UD. As tarefas eram baseadas em contextos de jogo, como exercícios

de posse de bola ou situações de 4x4, que incentivavam a tomada de decisão e a colaboração, cada equipa tinha um capitão, mas os alunos tinham autonomia para mudar de líder quando necessário, o que reforçava o seu compromisso, como as aulas eram quase sempre em formato de jogo, os alunos mais motivados mostravam maior empenho, contribuindo para uma dinâmica de aula coesa e envolvente.

A escolha dos modelos de ensino foi um processo intuitivo, apoiado pela orientação do PC e pela minha experiência anterior, mas sempre refletido para atender às necessidades das turmas e aos objetivos das UDs. O MAPJ foi essencial no voleibol para desenvolver a compreensão tática, o MID proporcionou estrutura para ensinar fundamentos técnicos, o MED promoveu responsabilidade e trabalho em equipa no basquetebol, andebol e futebol, o MAC fomentou a entreajuda na natação, atletismo, ginástica e badminton, e as ABJ trouxe dinamismo e criatividade em várias modalidades. Esta abordagem diversificada criou um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde os alunos desenvolveram não apenas habilidades motoras, mas também competências como a autonomia, a cooperação e a resiliência. A experiência reforçou a minha convicção de que a EF é um espaço único para a formação integral, e a escolha estratégica dos modelos de ensino foi crucial para tornar as aulas significativas, motivadoras e impactantes.

3.3.3 Pontes para um ensino inclusivo: Competências psicossociais em ação

Promover competências psicossociais foi um pilar da minha prática no 12º ano. Indo além de respeito e cooperação, pretendi incluir responsabilidade, autonomia, empatia e fair play como competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

Modelo de educação desportiva e competências psicossociais

Este trabalho relativo à implementação de competências psicossociais foi particularmente vincado na UD de andebol com o recurso ao MED. Inspirado por Siendentop (1994), incorporei esses valores nas regras do jogo. No andebol, os alunos assumiam papéis como árbitros, desenvolvendo responsabilidade ao aplicar regras justamente, o que melhorou o clima da aula. No voleibol, parei um jogo para discutir um conflito, promovendo empatia através de um diálogo onde

alunos se colocaram no lugar do outro, reduzindo tensões. No badminton, tarefas em pares incentivavam cooperação, enquanto na ginástica, o MAC, descrito por Dyson e Casey (2016), dava autonomia para criar sequências, com alunos decidindo coreografias em grupo.

Reflexões com o NE também confirmaram que estes valores, integrados ao MED, fortaleceram o envolvimento, com alunos demonstrando maior empatia e responsabilidade ao longo do estágio, contribuindo para o meu estudo sobre o desempenho de jogo.

Atividades *Team buiding*

Os primeiros meses do segundo período (janeiro e fevereiro), implementei exercícios de cooperação como uma prática central no início de cada aula, com o objetivo claro de preparar os alunos para um trabalho em equipa mais eficaz durante a parte fundamental.

A importância desses exercícios não se limita apenas à preparação técnica, mas estende-se à construção de um ambiente de confiança e colaboração entre os estudantes, que é fundamental para o sucesso coletivo.

Esta estratégia, inspirada por Farias et al. (2017), que defendem pedagogias centradas no aluno, mostrou-se essencial para ultrapassar a resistência inicial dos alunos, motivada pela pressão académica. Ao enfatizar a cooperação, os alunos foram gradualmente envolvidos em atividades que exigiam não só habilidades físicas, mas também o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como a comunicação, a empatia e a resolução de conflitos.

A prática consistente desses exercícios durante dois meses resultou numa dinâmica de grupo significativamente mais coesa, com redução evidente de conflitos e uma maior disposição para colaborar, um indicativo claro do impacto positivo da cooperação no contexto escolar. Além disso, estes exercícios desempenharam um papel importante no fortalecimento do clima emocional da turma, contribuindo para o bem-estar dos alunos mesmo sem intervenções específicas para a saúde mental.

Estes benefícios alinham-se com as ideias de Tannehill et al. (2013), que destacam o potencial da EF para promover a resiliência emocional através de interações positivas e relações sociais fortalecidas. Portanto, os exercícios de

cooperação não são apenas atividades físicas, mas instrumentos poderosos para o desenvolvimento integral dos alunos.

Paralelamente, a iniciativa dos jogos populares no recreio, que incentivou a socialização e a redução do uso de telemóveis, veio complementar e reforçar essa cultura de colaboração e interação saudável promovida em aula.

Refletindo sobre esta experiência, reconheço que a promoção de valores psicossociais na EF exige um planeamento intencional e uma aplicação consistente das práticas, conforme defendido por Bailey et al. (2018). Os exercícios de cooperação foram fundamentais não só para melhorar o ambiente da aula, mas também para consolidar a minha convicção de que a EF constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento holístico dos alunos.

A ligação estabelecida com os jogos populares realçou ainda mais a importância de alinhar as práticas pedagógicas com iniciativas comunitárias criando uma abordagem integrada que enriqueceu o processo educativo. Esta experiência moldou profundamente a minha prática docente, reforçando a visão da EF como um agente essencial de transformação social e emocional na escola.

3.3.4 Luzes no caminho: Recursos digitais

A integração das tecnologias digitais na EF foi uma ferramenta complementar que potencializou a eficiência do planeamento, a execução das aulas e a avaliação dos alunos, conforme descrito inicialmente neste relatório. Durante o EP, utilizei diversas ferramentas tecnológicas, como o *Google Forms*, *Excel*, *iPhone X* para gravações, *Microsoft Word* para planeamento, *TacticalBoard* para planificação de aulas, um projetor para exibir vídeos de dança do *YouTube* e cronômetros para medir desempenhos no FitEscola, como a prova de 40 metros. Estas ferramentas, embora básicas, facilitaram a lecionação e tornaram as aulas mais dinâmicas, respeitando a essência da EF como uma disciplina centrada no movimento e na interação humana.

O *Google Forms* foi uma das ferramentas mais práticas, especialmente para a avaliação teórica. Nos diferentes períodos criei questionários digitais para perceber o conhecimento que os alunos tinham sobre as diferentes modalidades. A resposta digital eliminou a necessidade de papéis, o que os alunos consideraram mais prático. No 12º ano, o *Google Forms* foi usado para avaliar o

conhecimento de regras de diferentes modalidades, com questões de múltipla escolha conforme exemplificado no Anexo IV. A praticidade do *Forms*, como destacado por Casey et. (2016), agilizou a recolha de dados e promoveu a autorreflexão dos alunos.

O *Excel* foi usado para organizar os resultados do FitEscola, como os tempos da prova de 40 metros. Registei os desempenhos dos alunos do 12ºano, calculando médias e comparando com os resultados dos períodos anteriores. Esta organização facilitou o acompanhamento do progresso dos alunos e a comunicação com o PC.

O *iPhone X* foi uma ferramenta essencial para gravações de aulas, especialmente na unidade de andebol. Durante jogos 5x5 no 12º ano, gravei vídeos de 15 minutos para analisar o posicionamento dos alunos. A qualidade do vídeo foi suficiente, mas o posicionamento da câmara impediu que se captasse todos os movimentos dos alunos. O *Microsoft Word* foi usado para planear todas as aulas, seguindo o modelo sugerido pelo PC. Cada plano incluía objetivos, conteúdos, estratégias e critérios de avaliação, organizados em tabelas.

Como destacado por Oliveira e Graça (1998), um planeamento estruturado é essencial para a eficácia pedagógica. O *TacticalBoard*, uma aplicação online, foi também crucial para a planificação tática. Na unidade de andebol, usei-o para criar diagramas de jogadas, como uma formação 5:5 para o 12ºano. Antes de uma aula, imprimi o diagrama e expliquei as posições aos alunos, que o acharam “claro” e fácil de seguir. A visualização tática, conforme Casey et al. (2016), aumentou a compreensão estratégica dos alunos.

O projetor foi usado para exibir vídeos de dança do *YouTube* em dança do 12º ano. Escolhi coreografias simples, em que os alunos tentaram reproduzir em grupos. Eles reagiram com entusiasmo, considerando a atividade “divertida” e diferente das aulas habituais. A exibição de vídeos estimulou a criatividade e a coordenação.

Os cronômetros foram usados no FitEscola, especialmente na prova de 40 metros, para avaliar a velocidade dos alunos do 7º e 12º ano. No 12º ano, usei o cronômetro para medir a resistência na prova de 1.000 metros, registando os dados no *Excel*. Esta prática, alinhada com Bailey et al. (2009), forneceu dados objetivos para o diagnóstico físico dos alunos. Os alunos reagiram positivamente às tecnologias, pois estavam habituados a usá-las no dia a dia. O

Google Forms, em particular, foi elogiado por evitar “papelada”, agilizando a entrega de respostas. No entanto, a fraca conexão à internet foi um desafio recorrente, exigindo soluções como o uso de dados móveis ou preparação offline. As minhas reflexões, já mencionadas no relatório, destacam que a tecnologia facilitou a gestão das aulas, mas não substitui a essência da EF: o movimento, a interação e a relação pedagógica. Como sugerido por Metzler (2017), a tecnologia deve ser um meio, não um fim. Olhando para o futuro, pretendo continuar usando ferramentas básicas, como *Google Forms* e *TacticalBoard*, para otimizar o planeamento e a avaliação, sem perder o foco na prática física.

3.3.5 Marcos de avaliação: Estratégias e instrumentos

A avaliação foi um elemento central da minha prática pedagógica durante a PES em EF, funcionando não apenas como um meio de aferir o desempenho dos alunos, mas também como uma ferramenta essencial para promover o seu desenvolvimento, reflexão e sentido de responsabilidade. Com isto, procurei adotar uma abordagem predominantemente formativa, que procurava envolver os alunos ativamente no seu processo de aprendizagem, incentivando-os a reconhecerem os seus progressos e a compreenderem o impacto das suas ações. Todo este processo revelou-se inicialmente desafiante, exigindo de mim uma constante adaptação, mas tornou-se uma oportunidade para construir uma relação de confiança com os alunos, transformando a avaliação num momento de diálogo e crescimento, em vez de uma mera atribuição de notas.

Modalidades de avaliação

No início de cada UD, realizei uma avaliação diagnóstica para compreender os conhecimentos prévios, as experiências anteriores e o nível de desempenho motor dos alunos, o que me permitiu ajustar as atividades às necessidades de cada grupo, por exemplo, no 12.º ano, ao iniciar a unidade de voleibol, planeei inicialmente atividades de 3x3, partindo do pressuposto que a turma já dominava as técnicas básicas. No entanto, durante a avaliação diagnóstica, através de um jogo livre, percebi que a sustentação de bola era insuficiente, com muitos alunos a apresentarem dificuldades em manter a bola

em jogo, esta observação levou-me a reformular o planeamento, focando-me em exercícios mais fundamentais, como o treino de passe e receção, antes de avançar para jogos mais complexos. Inicialmente nas diferentes modalidades tentei observações sistemáticas detalhadas, mas rapidamente percebi que este método era demasiado demorado. Optei, então, por uma abordagem não sistemática, mais focada e direcionada, desde que tivesse clareza sobre o que queria observar, o que tornou a recolha de informações mais eficiente e permitiu-me adaptar as aulas de forma prática.

A avaliação formativa esteve presente de forma contínua ao longo das aulas, funcionando como um instrumento dinâmico para acompanhar e ajustar o processo de ensino, para isso promovi momentos ocasionais de reflexão verbal com os alunos, em que discutíamos como se sentiam em relação ao seu desempenho e o que faziam ao longo das aulas. No 12.º ano, por exemplo, após atividades de treino funcional ou após os testes Fitescola, incentivava os alunos a partilharem oralmente os seus progressos, como o aumento do número de repetições ou a diminuição da sensação de esforço, todas estas conversas informais ajudaram a promover a autorregulação, permitindo-lhes tomar consciência das suas melhorias. Ao longo do ano a avaliação individual dos alunos foi realizada com base em critérios, registados na Grelha Individual de Avaliação (Anexo V).

A colaboração com os outros professores estagiários foi também fundamental neste processo. Partilhávamos a responsabilidade de observar e registar os desempenhos dos alunos durante as aulas uns dos outros, o que se revelou essencial para uma avaliação contínua mais rigorosa e diversificada. Utilizávamos fichas simples de registo (criadas pelo estudante estagiário (EE) responsável pela sua turma), com a listagem completa da turma, e os critérios de observação eram definidos previamente em conjunto com o NE. Consoante a modalidade e os objetivos da aula, variavam os aspetos a observar: podiam ser componentes práticas (como execução técnica ou posicionamento tático) ou comportamentais (como empenho, cooperação ou respeito pelas regras). As avaliações eram feitas de forma direta, com escalas de 1 a 5 ou classificações de F (Faz) e NF (Não Faz), consoante o critério definido.

Além das grelhas estruturadas, por vezes optávamos por fazer apenas breves apontamentos escritos durante a observação, com comentários mais

informais que serviam de apoio ao estagiário que lecionava, ajudando-o a complementar a sua própria perceção dos desempenhos dos alunos. A ficha (ou os apontamentos) era sempre entregue ao estagiário responsável pela aula, funcionando como uma ferramenta de apoio à avaliação formativa e ao planeamento seguinte.

Ao longo da PES, embora o formato das fichas se tenha mantido simples, o seu uso tornou-se mais sistemático e exigente, ajudando-nos a afinar o olhar avaliativo e a perceber as dificuldades dos alunos em diferentes contextos. Pessoalmente, esta experiência fez-me compreender que, mesmo com critérios definidos, a avaliação tem sempre uma dimensão subjetiva — cada observador pode interpretar de forma ligeiramente diferente a mesma situação.

Esta constatação reforçou a importância da colaboração, da comunicação clara entre colegas e de estratégias organizadas para conciliar a lecionação, a gestão da turma e a avaliação. Um exemplo de uma das fichas utilizadas e apontamentos de apoio podem ser consultados no Anexo VI ilustrando a forma como organizávamos a observação e a recolha de dados nas diferentes modalidades.

A avaliação sumativa, era realizada no final de cada UD, e baseava-se em critérios claros, previamente definidos e discutidos com os alunos ao longo das aulas, para que soubessem o que precisavam de melhorar ou no que se deveriam focar. Durante as aulas, reforcei frequentemente estes critérios através de *feedback* verbal, garantindo que os alunos compreendiam os objetivos e trabalhavam de forma direcionada, estes critérios incluíam não apenas o desempenho técnico, mas também a evolução individual, a atitude, o empenho, a cooperação e o comportamento em contexto de aula. Na avaliação sumativa, observei que, em muitos casos, os alunos superavam as expetativas demonstradas ao longo das aulas, mostrando progressos notáveis. Por outro lado, também houve situações em que o desempenho foi inferior ao esperado, o que me levou a refletir sobre a natureza da avaliação sumativa. Na minha opinião, esta não deve determinar a nota final, mas sim servir para ajustar, se necessário, a avaliação contínua, que reflete o processo de aprendizagem ao longo do tempo. Esta abordagem pareceu-me mais justa, valorizando a progressão e o esforço de cada aluno.

Desafios e constatações

Um desafio particular no 12.º ano foi a elevada falta de assiduidade de alguns alunos, o que dificultava a sua avaliação, uma vez que não eram observados com a mesma frequência que os outros. Para contornar esta situação, procurei recolher informações adicionais através de colegas ou do PC e, quando possível, ofereci oportunidades para os alunos recuperarem atividades em falta, garantindo que a avaliação fosse o mais equitativa possível. Esta experiência reforçou a minha perceção da necessidade de seriedade na avaliação, especialmente no ensino secundário, onde as notas influenciam as médias finais e podem impactar o futuro académico dos alunos. Senti a pressão de atribuir notas que reconhecessem o mérito dos alunos, mas que, ao mesmo tempo, fossem justas e refletissem o seu desempenho real, evitando injustiças que pudessem comprometer as suas aspirações.

O apoio do PC foi crucial, particularmente na avaliação sumativa, forneceu-nos uma tabela personalizada em *Excel* que incluía todos os parâmetros a avaliar, como valores de aptidão física, condição física, resultados de testes específicos e critérios do programa Fitescola, culminando numa nota final calculada automaticamente. Esta ferramenta simplificou imenso o processo, pois bastava inserir os valores, e a tabela fazia os cálculos, eliminando a necessidade de contas manuais e garantindo maior consistência e objetividade. A tabela não limitou a minha criatividade, mas, pelo contrário, libertou-me para me focar em outros aspetos da aula, como a interação com os alunos e o planeamento de atividades mais dinâmicas.

Esta experiência mudou profundamente a minha visão sobre o papel da avaliação na EF. Inicialmente, via-a como um processo técnico de medição de desempenhos, mas compreendi que envolve muito mais, incluindo sensibilidade para reconhecer as diferenças individuais, rigor para garantir equidade e criatividade para tornar o processo significativo, aprendi que a avaliação deve ser um instrumento de motivação e crescimento, incentivando os alunos a assumirem um papel ativo na sua aprendizagem.

3.3.6 Uma etapa intensa: A experiência da semana intensiva

Durante a minha PES em EF, tive a oportunidade de viver uma semana particularmente marcante e desafiadora. Em fevereiro, cada EE do grupo ficou responsável por lecionar todas as aulas das quatro turmas atribuídas à nossa escola, ou seja, durante cinco dias, assumi a total responsabilidade pelas aulas de uma turma do 12.º ano, a minha turma habitual, e por três turmas do 7.º ano, com as quais já tinha contacto semanal, mas sem a responsabilidade direta e constante da lecionação.

Esta semana revelou-se exigente em vários sentidos, se por um lado já conhecia todos os alunos das quatro turmas, por outro, o facto de estar sozinho em todos os momentos de aula trouxe um novo tipo de responsabilidade, exigindo uma postura mais firme, uma atenção redobrada e uma capacidade de adaptação constante. O meu envolvimento com as turmas foi total, e isso obrigou-me a ajustar formas de comunicação, estratégias de condução da aula e até o meu ritmo pessoal, física e mentalmente.

As três turmas de 7.º ano eram bastante distintas entre si. Uma delas destacou-se de forma muito positiva, com alunos colaborativos, participativos e com uma atitude exemplar, tanto a nível comportamental como prático. As aulas com este grupo decorreram de forma fluida, com boa disposição e uma dinâmica muito favorável à aprendizagem. Por contraste, outra turma revelou sérias dificuldades a nível do comportamento e da competência motora, o que tornou as aulas mais exigentes, especialmente no que toca à gestão da disciplina e à motivação dos alunos. A terceira turma, apesar de apresentar algumas limitações no desempenho prático, mantinha uma atitude positiva e respeitadora, o que compensava e permitia a criação de um ambiente de aula mais estável.

Um dos maiores desafios sentidos foi, sem dúvida, o cansaço físico e mental. Lecionar várias aulas por dia, com grupos distintos e necessidades diferentes, exigiu bastante da minha energia e capacidade de concentração. A fadiga acumulada ao longo da semana foi evidente, e obrigou-me a gerir melhor o meu esforço e a manter o foco mesmo nos momentos em que me sentia mais desgastado. A frustração também esteve presente, especialmente nas aulas em que senti que os alunos não estavam recetivos ou colaborativos, ou quando as

limitações ao nível motor tornavam a progressão dos conteúdos mais difícil do que esperava.

Outro aspeto que marcou esta experiência foi a necessidade de ajustar a minha linguagem consoante a faixa etária dos alunos. Percebi que, sobretudo com os alunos do 7.º ano, é fundamental simplificar o discurso, evitar vocabulário técnico excessivo e garantir que todas as instruções são claras, objetivas e visualmente demonstradas. Aprendi que é essencial partir sempre do princípio de que os alunos podem não saber o que parece óbvio para mim, e que cabe ao professor garantir que todos compreendem o que está a ser pedido.

Ao longo da semana, fui desenvolvendo um maior sentido de paciência e empatia. Tornei-me mais atento às pequenas dificuldades dos alunos, mais consciente da importância de repetir instruções, e percebi que estabelecer rotinas claras desde o início de cada aula ajuda imenso na organização do grupo e no sucesso da atividade. Esta aprendizagem foi fundamental, pois ajudou-me a consolidar uma visão mais realista e estruturada daquilo que significa ensinar EF.

No final da semana, senti-me confiante pelo facto de tudo ter corrido bem. Não houve problemas graves, e consegui cumprir todas as aulas com uma sensação de dever cumprido. No entanto, também me senti extremamente cansado, não só fisicamente, mas também por ter estado constantemente em modo de alerta e responsabilidade. Ao mesmo tempo, senti um enorme alívio, como se tivesse superado uma prova importante no meu percurso enquanto futuro professor.

Esta experiência reforçou a ideia de que a simplicidade e a consistência são duas chaves fundamentais no ensino. Aprendi que, muitas vezes, mais vale reduzir a complexidade dos conteúdos e garantir que todos os alunos acompanham, do que tentar fazer tudo de uma vez e perder metade da turma pelo caminho. A importância de rotinas bem definidas, de regras claras e de uma comunicação adequada a cada faixa etária ficou ainda mais evidente para mim. Foi uma semana exigente, mas que me fez crescer, reforçou a minha autonomia e aprofundou a minha consciência do que significa, verdadeiramente, estar à frente de uma turma.

3.3.7 Súmula reflexiva sobre a aprendizagem profissional ao longo da realização da prática

Nesta secção, apresento uma breve reflexão integradora sobre a importância das principais experiências vividas no âmbito do planeamento e da concretização da prática pedagógica. Retomo pontos-chave do processo de intervenção, destacando aprendizagens significativas e lições repetidas que contribuíram de forma determinante para a minha aprendizagem profissional. (Farias e Mesquita, 2024)

O processo de organização e gestão da PES foi um marco transformador no meu desenvolvimento como futuro professor de EF, consolidando a minha identidade docente através da reflexão crítica e da adaptação a desafios reais. Este crescimento manifestou-se em três dimensões principais: a transição de uma abordagem centrada na gestão para uma focada no lado humano, o fortalecimento da confiança na delegação de responsabilidades aos alunos, e a incorporação de estratégias dinâmicas e impactantes.

Um dos desafios mais significativos foi gerir a motivação das turmas, especialmente em tarefas individuais. Inicialmente, observei que os alunos se esforçavam pouco em atividades isoladas, como exercícios técnicos, mostrando desinteresse e baixa intensidade. No entanto, percebi que, quando as tarefas envolviam responsabilidade coletiva, como jogos de pares ou competições por equipas, o empenho aumentava significativamente. Por exemplo, numa aula de badminton com a turma 7.3, introduzi um exercício de pares onde os alunos tinham de colaborar para vencer. O entusiasmo foi notável, com os alunos a incentivarem-se mutuamente e a demonstrarem maior compromisso, refletindo a importância de valores psicossociais como a cooperação, conforme defendido por Siedentop (1994). Esta experiência ensinou-me a priorizar contextos colaborativos, ajustando o meu planeamento para incorporar mais atividades de equipa, o que reforçou minha capacidade de motivar turmas heterogéneas.

O *feedback* do meu PO foi igualmente crucial, sugerindo que eu fosse mais impactante e rígido na gestão das aulas, criando contextos mais dinâmicos com estímulos variados para captar a atenção dos alunos. Inicialmente, a minha abordagem era excessivamente focada em manter o controlo, o que tornava as aulas previsíveis. Aplicando esta sugestão, numa aula de badminton com a

turma do 12º, introduzi transições rápidas entre exercícios técnicos e jogos competitivos, combinadas com desafios cronometrados, como “quantos pontos conseguem em 2 minutos?”. Esta dinâmica aumentou o envolvimento, com os alunos a mostrarem maior energia e foco. Este ajuste, apoiado pela teoria de Darling-Hammond (2005) sobre a importância de criação de ambientes de aprendizagem estimulantes, consolidou a minha habilidade de equilibrar autoridade pedagógica com criatividade.

Um momento particularmente marcante ocorreu nas aulas de badminton, quando os alunos começaram a recorrer a mim para esclarecer técnicas, como o posicionamento do serviço, e confirmar se estavam a executá-las corretamente. O entusiasmo deles em avançar para tarefas mais complexas, como jogos de pares, foi gratificante e sinalizou meu progresso como educador.

O uso do MED foi outro pilar do meu crescimento, ensinando-me que nem sempre é necessário controlar todos os aspetos da aula. Ao delegar responsabilidades, como permitir que os alunos assumissem papéis de capitães ou árbitros em jogos de andebol, percebi que confiar neles aumentava sua autonomia e envolvimento. Esta abordagem, descrita por Kirk (2009) como central à promoção de uma EF autonomizadora do aluno, mudou a minha perspetiva sobre o papel da EF, do professor de EF e do aluno. Afastou-me de uma gestão rígida e aproximando-me de uma prática centrada no aluno. Esta lição foi especialmente relevante na Área 3, onde apliquei o MED no estudo de andebol, observando melhorias significativas na tomada de decisão dos alunos.

Antes do estágio, a minha prática era predominantemente focada na gestão técnica e organizacional, mas o processo reflexivo da PES redirecionou o meu foco para o lado humano, enfatizando empatia, cooperação e valores psicossociais. Embora continue a valorizar a componente técnica, agora priorizo o desenvolvimento tático e a formação integral dos alunos, conciliando estes elementos para criar aulas mais significativas.

4. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

A participação ativa na comunidade escolar constitui um pilar essencial na formação da identidade profissional do EE. Este capítulo reflete sobre o meu envolvimento em atividades extracurriculares e as relações estabelecidas com a comunidade escolar durante o EP, destacando como essas experiências moldaram a minha formação como futuro professor de EF. Cada atividade enriqueceu a minha prática pedagógica e reforçou o meu compromisso com uma educação inclusiva, colaborativa e significativa.

As atividades extracurriculares, destacadas na Tabela 3, foram oportunidades para fortalecer laços, promover valores como a inclusão, a saúde e o espírito de equipa, e desenvolver competências profissionais essenciais, como organização, comunicação e liderança. A Tabela 3 apresenta uma síntese das atividades extracurriculares em que estive envolvido, o papel desempenhado pelo EE ou NE e as aprendizagens adquiridas para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Jogos Populares no Recreio: menos telemóvel, mais movimento

No terceiro período do EP, o NE identificou um desafio significativo no recreio: o uso excessivo de telemóveis por parte dos alunos, que resultava em menor interação social e atividade física. Inspirados pela visão de uma EF promove a literacia física e o desenvolvimento psicossocial, decidimos implementar uma iniciativa inovadora: pintar jogos populares no chão do pátio escolar, como a macaca (Figura 1), o jogo do caracol, o salto horizontal (Figura 2), a tabuada e os outros jogos que estimulassem as crianças. Esta ação, teve como objetivo revitalizar o recreio, incentivando os alunos a relacionarem-se uns com os outros e com o próprio corpo, em alinhamento com os princípios defendidos por Farias et al. (2016). O principal propósito da iniciativa foi promover a socialização, reduzir o sedentarismo e desenvolver habilidades motoras fundamentais, enquanto se reforçavam valores como a cooperação, o respeito e a inclusão.

Tabela 3 - Participação na comunidade escolar.

	Atividade	Funções do EE/NE	Aprendizagens para o desenvolvimento pessoal do EE/NE
08/out	Captações para o Desporto escolar	Organizar e liderar sessões de captação, identificar talentos desportivos.	Desenvolvimento de competências de liderança e organização ao orientar alunos em atividades desportivas.
16/out	Almoço c/Professores Semana Saudável	Colaborar na organização, trazer comida para o convívio.	Fortalecimento do espírito de equipa e colaboração com colegas, promovendo a saúde e bem-estar na comunidade.
26/out	Caminhada Rosa	Apoiar na logística e mobilizar a participação da comunidade escolar.	Sensibilização para causas sociais, como a consciencialização sobre o cancro da mama, e interação com a comunidade local.
06/nov	Visita de estudo ao Museu Ciência da História Natural	Acompanhar os alunos e auxiliar na coordenação da visita.	Compreensão da importância de atividades interdisciplinares para o enriquecimento cultural dos alunos.
11/nov	Feira do São Martinho	Colaborar na organização e montagem das barracas e na participação nas atividades culturais.	Participação em eventos culturais, promovendo a integração com a comunidade e a valorização das tradições locais.
12/dez	Corta-Mato escolar	Ajuda no planeamento e a coordenar a competição, motivar os alunos.	Desenvolvimento de competências organizativas e motivacionais ao coordenar uma competição desportiva escolar.

17/dez	Festa de Natal	Auxiliar na dinamização de atividades festivas.	Reforço da empatia e do espírito festivo, promovendo a coesão entre alunos, professores e funcionários.
15/jan	Corta-Mato Regional - Lousada	Supervisionar alunos, gerir logística do desporto escolar.	Aprendizagem sobre gestão de eventos desportivos regionais e motivação de alunos em contextos competitivos.
08/fev	Prova de Orientação - Vieira do Minho	Ajuda na logística do desporto escolar, entregar lanches e orientar alunos para o início das provas.	Desenvolvimento de habilidades de planeamento.
13/fev	Mega-Sprint escolar	Organizar e arbitrar o salto em comprimento, incentivar a participação inclusiva.	Reforço da capacidade de motivar e envolver alunos em atividades dinâmicas e inclusivas.
27/fev	Mega-Sprint Regional - Lousada	Supervisionar alunos, gerir logística do desporto escolar.	Aprendizagem sobre a logística de eventos regionais e a importância de promover a inclusão em competições.
22/mar	Prova de Orientação - Santo Tirso	Ajuda na logística do desporto escolar, entregar lanches e orientar alunos para o início das provas.	Desenvolvimento de habilidades de planeamento.
02/abr	Almoço de convívio de professores	Colaborar na organização, trazer comida para o convívio.	Fortalecimento das relações interpessoais com colegas, essencial para colaboração profissional.
30/abr	Visita de estudo ao Teatro	Acompanhar alunos, apoiar na logística da visita.	Compreensão do papel das artes na educação e da importância de experiências culturais.

07/mai	Dia Aberto	Apresentar atividades de EF a possíveis novos alunos e famílias.	Desenvolvimento de habilidades de comunicação ao promover a escola para a comunidade.
16/mai	Passeio de EMRC	Apoiar na organização e acompanhar alunos.	Promoção de valores éticos e de convivência, reforçando inclusão e respeito mútuo.
17/mai	Prova de orientação - Cabroelo	Ajuda na logística do desporto escolar, entregar lanches e orientar alunos para o início das provas.	Consolidação de competências em orientação, incentivando autonomia e trabalho em equipa.
06/jun	Passeio ao parque aquático de Vila Real - Mérito do Desporto Escolar	Auxiliar na logística, celebrar mérito dos alunos.	Reconhecimento do mérito desportivo, promovendo a motivação e promoção ao desporto.

Whitehead (2010) define a literacia física como a capacidade de se mover com competência e confiança em diversos contextos, um conceito que guiou o planeamento desta atividade. Acreditávamos que os jogos populares, por serem acessíveis e culturalmente relevantes, poderiam envolver alunos de diferentes idades e níveis de desempenho, criando um ambiente de recreio mais dinâmico e inclusivo. O processo de implementação envolveu várias etapas. Inicialmente, o NE reuniu-se para planear o design dos jogos, considerando o espaço disponível e a segurança dos alunos. Após aprovação da direção escolar, obtivemos materiais como tintas coloridas e pincéis, cedidos pela escola. Contudo, enfrentámos desafios, como interrupções devido à chuva e a necessidade de conciliar os horários do NE com as atividades escolares. Apesar disso, as pinturas foram concluídas ao longo do 3º Período, transformando o recreio num espaço visualmente atrativo e funcional.

O impacto da iniciativa foi notório. Durante o recreio, observei um aumento significativo na participação dos alunos nos jogos, principalmente com as turmas 2º ciclo a interagirem de forma espontânea. Refletindo sobre esta experiência, percebi que a EF transcende as aulas formais, desempenhando um papel crucial na transformação do ambiente escolar. A iniciativa dos jogos populares evidenciou a importância do trabalho colaborativo, tanto entre os membros do NE como com a comunidade escolar. Farias e Mesquita (2024) sublinham que práticas centradas no aluno, como esta, potenciam aprendizagens significativas e promovem o envolvimento ativo. Para o futuro, pretendo explorar formas de integrar os jogos populares nas aulas de EF principalmente em idades mais prematuras, criando UDs que combinem tradição e inovação. Esta ação reforçou a minha convicção de que a EF é um agente de mudança social, capaz de promover movimento, interação e bem-estar na escola.

Do ponto de vista profissional, esta experiência fortaleceu a minha capacidade de intervir pedagogicamente fora da sala de aula, reconhecendo que o espaço escolar como um todo é território educativo. A ação no recreio exigiu coordenação, diálogo com diferentes atores escolares e capacidade de adaptação às circunstâncias imprevistas, competências fundamentais na prática docente. Além disso, permitiu-me compreender melhor o papel da EF na promoção de uma cultura escolar ativa, em que o movimento está presente não só nas aulas, mas como parte integrante do dia a dia dos alunos. Este tipo de

intervenção, aparentemente simples, revelou-se altamente significativo, reforçando a ideia de que a EF tem um potencial transformador quando pensada de forma holística, integrada e intencional.



Figura 1 - Jogo da Macaca.

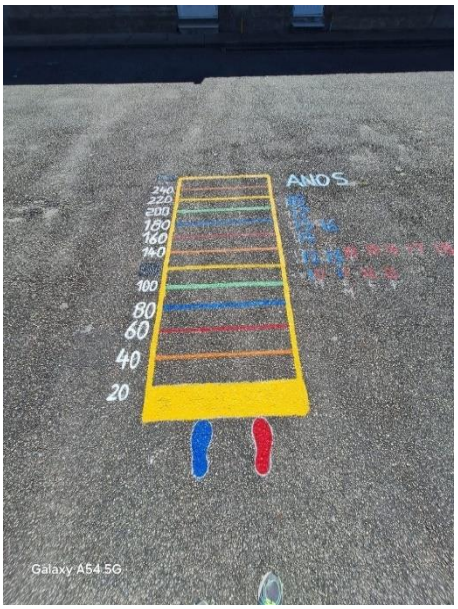


Figura 2 - Salto Horizontal.

5. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: Estudo - Evolução do Desempenho de Jogo em Andebol de Alunos do Ensino Secundário durante a Participação numa Unidade de Ensino baseada no Modelo de Educação Desportiva

Resumo

O presente estudo analisou a progressão do desempenho em jogo de alunos do ensino secundário na modalidade de andebol, ao longo de uma unidade didática estruturada segundo os princípios do Modelo de Educação Desportiva. A investigação envolveu uma turma de 14 alunos do 12.º ano (idades entre 17 e 19), sem experiência no desporto federado, decorrendo ao longo de 8 tempos de 45 minutos. A recolha de dados foi realizada por meio de gravações de vídeo de jogos 5x5 analisadas com o *Game Performance Assessment Instrument*. O Wilcoxon teste de medidas repetidas (SPSS) foi utilizado para aferir diferenças no desempenho de jogo à entrada (pré-teste) e saída (pós-teste) da unidade didática. Os resultados revelaram melhorias estatisticamente significativas nas dimensões de tomada de decisão (24,52%), eficiência das habilidades (30,10%) e eficácia das ações (33,70%), com progressos em subcategorias como o passe, o remate, o comportamento defensivo e a marcação. Este estudo concluiu que, no contexto da formação de professores, é possível promover aprendizagens efetivas dos alunos quando se utilizam abordagens pedagógicas centradas no aluno, como o Modelo de Educação Desportiva, que fomentam autonomia, cooperação e envolvimento ativo dos alunos na construção da sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: ANDEBOL; DESEMPENHO MOTOR; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO CENTRADO NO ALUNO; GPAI.

Abstract

This study examined the progression of game performance in high school students during a handball teaching unit structured according to the principles of the Sport Education Model. The participants were 14 twelfth-grade students (aged 17 to 19) with no federated playing experience, observed over eight lessons. Data collection involved video recordings of 5v5 game situations, analyzed using the Game Performance Assessment Instrument. The Wilcoxon signed-rank test was applied to assess differences in game performance between pre-test and post-test. Results revealed statistically significant improvements in decision making (24.52%), skill execution (30.10%), and action effectiveness (33.70%), with progress in subcategories such as passing, shooting, defensive behavior, and marking. The findings suggest that, within teacher education contexts, student-centered approaches like Sport Education Model can effectively enhance learning by fostering autonomy, cooperation, and active engagement in the learning process. This study reinforces the importance of implementing pedagogical models that promote meaningful learning experiences in Physical Education.

KEYWORDS: GPAI; HANDBALL; MOTOR PERFORMANCE; PHYSICAL EDUCATION; STUDENT-CENTERED TEACHING

5.1 Introdução

Esta investigação foi desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Pretendeu-se analisar a evolução do desempenho em jogo de alunos do 12.º ano na modalidade de andebol, durante uma unidade didática (UD) estruturada com recurso ao Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop et al., 2019).

Este estudo insere-se no contexto da PES visando contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física (EF). A escolha do andebol como modalidade central deve-se ao seu potencial como contexto educativo que proporciona aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento integrado de competências técnicas, táticas e psicossociais (Farias et al., 2018).

Como desporto coletivo de invasão, o andebol estimula a interação dinâmica entre jogadores, exigindo a mobilização de competências técnicas, como passe e remate, táticas, como leitura do jogo e posicionamento, e sociais, como cooperação, liderança e resolução de conflitos (Kirk, 2009). Estas características tornam o andebol um ambiente potencialmente profícuo na promoção de aprendizagens holísticas, alinhadas com os objetivos da EF; isto é, desenvolver indivíduos literatos e competentes ao nível físico-motor, cognitivo e socio afetivo (Whitehead, 2010).

Contudo, este estudo surge da necessidade de fazer face a problemas emergentes durante a prática pedagógica deste Estagiário. Nomeadamente, a turma residente do 12.º ano apresentou baixa motivação para a EF (ver secção 2.2.2). Esta baixa motivação manifestou-se em desinteresse, participação irregular e resistência às atividades propostas, refletindo um desafio comum em turmas de ensino secundário, especialmente aquelas sem experiência desportiva federada (Farias et al., 2018). Este cenário, revelou uma turma heterogénea, com apenas duas alunas com contacto prévio com o andebol, o que amplificava as dificuldades em envolver os alunos em aprendizagens significativas.

5.1.1 Modelo de educação desportiva

A escolha do MED assentou no propósito de promover não só alunos competentes, mas também o seu desenvolvimento mais holístico, enquanto entusiastas e literatos desportivos. Proposto por Siedentop (1994), o MED distingue-se por recriar nas aulas de EF uma estrutura autêntica de competição desportiva escolar, organizando os alunos em equipas estáveis e atribuindo-lhes papéis rotativos (jogador, árbitro, capitão, treinador), de forma a fomentar autonomia funcional, responsabilidade e envolvimento ativo (Metzler, 2017; Siedentop et al., 2019).

No cerne do MED está a definição de competência enquanto integração de conhecimentos, habilidades técnicas (ex., execução precisa de um passe) e atitudes (ex., tomada de decisão em jogo) que permitem ao aluno desempenhar eficazmente os seus papéis desportivos (Kirk, 2009; Siedentop et al., 2019). Este modelo também promove o desenvolvimento de entusiastas desportivos (alunos com motivação intrínseca, prazer na prática e envolvimento emociona) e de literatos desportivos, capazes de compreender criticamente as regras, as estratégias e os valores culturais do desporto, contribuindo para uma literacia física duradoura (Farias et al., 2015; Whitehead, 2010).

A implementação do MED estruturou a UD de andebol como uma "temporada desportiva", com jogos reduzidos 5x5, tarefas de arbitragem, planeamento tático e tomada de decisões partilhadas, o que se revelou fundamental para enfrentar a resistência inicial da turma do 12.º ano, caracterizada por baixa motivação e participação irregular nas aulas. Tal como referido por Farias et al. (2018), esta estrutura envolvente foi crucial para transformar o desinteresse em envolvimento ativo e sentido de pertença, estimulando a corresponsabilização e a cooperação.

O MED alinha-se com uma visão de ensino centrado no aluno, valorizando a sua participação ativa, autonomia e colaboração como vias para um desenvolvimento holístico, que vai além da competência motora (ex., melhoria na eficácia de passe/remate, avaliada pelo *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI), abrangendo igualmente dimensões psicossociais como liderança, trabalho em equipa e resolução de conflitos (Farias et al., 2019; Whitehead, 2010).

Empiricamente, o MED revela-se particularmente eficaz em desportos coletivos, como o andebol, ao integrar aprendizagens práticas com decisões táticas complexas, promovendo um ambiente colaborativo e significativo. Além disso, quando comparado com abordagens mais tradicionais com utilização predominante do Modelo de Instrução Direta (MID), o MED reduz a dependência do professor e promove o papel ativo do aluno no seu processo de aprendizagem (Metzler, 2017).

Estudos como os de Pritchard et al. (2014) reforçam o impacto do MED em contextos marcados por desmotivação, evidenciando melhorias na competência desportiva e na literacia física. No presente contexto, a implementação do MED permitiu transformar uma turma inicialmente apática numa comunidade de aprendizagem colaborativa, com os alunos a demonstrarem crescente confiança nos diferentes de papéis de liderança e arbitragem.

Em suma, o MED revelou-se uma ferramenta pedagógica poderosa, alinhada com os objetivos do estagiário de promover uma EF inovadora, orientada para o desenvolvimento integral dos alunos, capacitando-os para uma participação desportiva consciente, autónoma e sustentável ao longo da vida (Siedentop et al., 2019; Whitehead, 2010).

5.1.2 Revisão da literatura

No âmbito deste estudo, analisaram-se cinco investigações focadas na implementação do MED em EF (tabela 4), sobretudo em alunos do 5.º ao 12.º ano, com maior incidência no 3.º ciclo. As UDs abordaram modalidades como andebol, basquetebol e voleibol. Os resultados indicam ganhos significativos na tomada de decisão, eficiência técnica, autonomia, cooperação e literacia física dos alunos. Contudo, limitações comuns incluem amostras pequenas, curta duração das UDs (6 a 8 aulas) e ausência de comparações com outros modelos pedagógicos, destacando a necessidade de investigações mais abrangentes.

Estudos como o de Farias te al., (2018) mostram que o MED contribui para o aumento da autonomia e cooperação, especialmente em jogos reduzidos e contextos táticos complexos, com evidências adicionais de melhorias no desempenho técnico-tático. Pritchard et al. (2014) destacam ainda o impacto

positivo do modelo na motivação e inclusão dos alunos, evidenciando ganhos em turmas mistas e de género único.

Desta forma, o MED evidencia-se como uma ferramenta pedagógica sólida, que não só desenvolve competências motoras e técnicas, mas também promove valores sociais e literacia física, preparando os alunos para uma participação desportiva consciente, autónoma e saudável ao longo da vida (Siedentop et al., 2019).

5.2 Objetivos

O principal objetivo deste estudo foi analisar a evolução do desempenho em jogo de alunos do ensino secundário na modalidade de andebol ao longo de uma UD orientada pelos princípios do MED. A investigação teve ainda como objetivos observar eventuais progressos nas competências relacionadas com a tomada de decisão, a eficácia e a eficiência das habilidades motoras com análise detalhada de subcategorias com bola (passe, drible, controlo, remate) e sem bola (comportamento defensivo, suporte, ajustamento/marcação), fundamentais na avaliação do desempenho em desportos coletivos de invasão (Farias et al., 2019).

5.3 Metodologia

5.3.1 Contexto e participantes

O estudo foi conduzido numa escola secundária no ano letivo de 2024/2025, durante uma UD de andebol composta por oito aulas de 45 minutos, lecionada a uma turma do 12.º ano (Línguas e Humanidades). A turma era composta por 14 alunos (11 raparigas e 3 rapazes), com idades entre 17 e 19 anos. Para a análise dos dados, apenas os alunos presentes no pré-teste e no pós-teste foram considerados (N = 11).

Tabela 4 - Revisão da literatura.

Autor(es)	Ano	Título	Revista/Livro	Principais Resultados
Farias C., Valério C., & Mesquita I.	2018	Sport Education as a Curriculum Approach to Student Learning of Invasion Games: Effects on Game Performance and Game Involvement	Journal of Sports Science and medicine, 17(1)	O MED melhora o desempenho tático e o envolvimento em jogos de invasão ao longo de três temporadas consecutivas (basquetebol, andebol e futebol), com progressos na tomada de decisão e execução de habilidades, especialmente em contextos táticos complexos.
Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A.	2015	Game Performance and Understanding Within a Hybrid Sport Education Season	Journal of Teaching in Physical Education, 34(3)	O modelo híbrido MED-IGCM melhora o desempenho e a compreensão tática em jogos de invasão (futebol), com benefícios significativos para alunas e alunos de baixo nível de habilidade, promovidos pela participação equitativa.
Pritchard, T., McCollum, S., Sundal, J., & Colquitt, G.	2014	Effect of the Sport Education Tactical Model on Coeducational and Single Gender Game Performance	Physical Educator, 71(1)	O Modelo de Educação Desportiva Tático (SETM) melhora o desempenho em jogos em turmas mistas e de género único, com maior envolvimento de alunas em turmas de género único, especialmente em basquetebol 3x3.

Araújo, R., Mesquita, I., & Hastie, P. A.	2015	The Impact of a Hybrid Sport Education–Step-Game-Approach Unit on Students' Game Performance and Game Understanding	Journal of Teaching in Physical Education, 34(4)	O modelo híbrido SE+SGA melhora a tomada de decisão, execução de habilidades e desempenho geral no voleibol, com maiores ganhos para meninas e alunos de menor habilidade, promovendo inclusão e envolvimento.
Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A.	2012	The Impact of a Hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model Soccer Unit on Students' Game Performance and Game Understanding	Journal of Sports Science and Medicine, 11(3)	O modelo híbrido SE+IGCM melhora a tomada de decisão, execução de habilidades e desempenho geral no futebol, com meninas e alunos de menor habilidade equiparando-se aos demais no final, especialmente em decisões defensivas sem a bola.

5.3.2 A unidade de ensino de andebol

A UD foi estruturada com o MED, organizando os alunos em equipas estáveis de 5 elementos, com papéis rotativos. As aulas centraram-se em jogos 5x5, com os alunos a gerirem autonomamente táticas, arbitragem e estratégias, sob supervisão mínima do estagiário. Esta abordagem promoveu a corresponsabilização e a tomada de decisão dos alunos.

A UD de andebol foi planeada com base em objetivos específicos de aprendizagem, detalhados na UD de Andebol (ver anexo VII), implementada na turma de 12ºano, foi cuidadosamente planeada para um grupo de 14 alunos (11 avaliados no estudo, devido a ausências), ao longo de oito tempos, (3 aulas de 90 minutos às terças-feiras e três aulas de 45 minutos às sextas-feiras, ajustadas para otimizar o tempo efetivo de prática), entre 25 de fevereiro e 18 de março de 2025 (inicialmente planeada para 12 tempos, mas sofreu alterações devido a sobreposições com aulas de colegas). A UD foi desenhada para responder às especificidades de uma turma com baixa motivação inicial e sem experiência federada em andebol, conforme descrito na secção 2.2.2 do RE. O MED foi adotado para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, estruturado como uma temporada desportiva, com o objetivo de maximizar o envolvimento e promover aprendizagens práticas e significativas.

A UD seguiu uma progressão pedagógica clara, organizada em fases de introdução, exercitação e consolidação, com uma distribuição estratégica dos conteúdos. A aula inicial (90 minutos, 25/02/2025) introduziu a história do andebol, incluindo sua origem e evolução, para contextualizar a modalidade e despertar o interesse cultural dos alunos. A avaliação diagnóstica também, realizada nas aulas 1 e 2, utilizou jogos 5x5 curtos (10 minutos) para identificar lacunas iniciais, como passes imprecisos e dificuldades na receção, que orientaram o planeamento subsequente. As aulas 3 a 5 (28/02 a 11/03) focaram na exercitação de drible e progressão com bola e remate, com tarefas progressivas, como circuitos de drible com obstáculos e remates a alvos fixos, para melhorar a coordenação e a potência. A partir da aula 4, foram introduzidos fundamentos defensivos (ex., posicionamento em defesa individual) e organização ofensiva (ex., movimentação para criar espaços), praticados em jogos 5x5 com regras adaptadas (ex., pontuação extra para passes bem-

sucedidos). As aulas finais consolidaram a defesa à zona e todos os conteúdos anteriores, culminando numa avaliação sumativa em jogos 5x5.

Organizando os alunos em equipas estáveis de 5 elementos, com papéis rotativos, o MED estruturou a turma em 2 equipas de 7 elementos, formadas com base em observações iniciais para garantir equilíbrio em género e habilidades. Os papéis (jogador, árbitro, capitão, treinador, estatístico) foram rotacionados semanalmente, com cada aluno assumindo pelo menos dois papéis diferentes ao longo da UD. Na aula 3, por exemplo, os árbitros aplicaram regras básicas (ex., passos, contacto físico), enquanto na aula 7, os capitães lideraram discussões táticas para planeamento ofensivo. Esta rotatividade incentivou os alunos a desenvolverem habilidades de liderança e comunicação.

As aulas centraram-se em jogos 5x5, com os alunos a gerirem autonomamente táticas, arbitragem e estratégias, sob supervisão mínima do estagiário. Os jogos 5x5 evoluíram em complexidade: nas aulas iniciais (3 e 4), usaram-se campos reduzidos (25m x 15m) com ênfase em passe e receção, enquanto nas aulas finais (10 a 12), as equipas aplicaram defesas à zona. A supervisão mínima do estagiário limitou-se a orientações pontuais, como esclarecer dúvidas sobre regulamento, permitindo que os alunos tomassem a iniciativa na organização dos jogos.

Esta abordagem promoveu a corresponsabilização e a tomada de decisão. A estrutura do MED incentivou os alunos a assumirem responsabilidade pelas dinâmicas de equipa, como a escolha de formações táticas (ex., 4+1 ofensiva na sessão 7) e a gestão do tempo de jogo. A tomada de decisão foi particularmente evidente em situações de jogo, como a escolha de passes curtos em vez de remates arriscados, contribuindo para o aumento de 23,5% nesta dimensão no GPAI. A UD também integrou a condição física de forma contextualizada, com exercícios de agilidade e velocidade incorporados nos jogos (ex., sprints para desmarcação), evitando exercícios isolados e mantendo o foco no jogo. A ênfase em conceitos psicossociais, como fair-play e disciplina, manifestou-se em momentos como a aceitação de decisões arbitrais sem protestos ao longo das aulas, evidenciando uma evolução na maturidade desportiva.

5.3.3 Recolha e análise de dados

A avaliação da UD de andebol foi realizada em dois momentos distintos: um pré-teste, na primeira sessão (avaliação diagnóstica), e um pós-teste, na oitava sessão (avaliação sumativa).

Os procedimentos de recolha de dados envolveram gravações em vídeo de jogos 5x5, realizados num campo de andebol adaptado com dimensões de 25m x 15m, no pavilhão gimnodesportivo da escola. Cada jogo teve uma duração de 15 minutos, sem pausas, para preservar a naturalidade das interações táticas e técnicas. No pré-teste, duas equipas (uma com 5 elementos e outra com 6) enfrentaram-se, mantendo a configuração no pós-teste para garantir a comparabilidade dos dados. As gravações foram realizadas com um *iPhone X*, posicionado a 3 metros de altura na bancada lateral, capturando todo o campo com uma visão ampla. Realizei a codificação dos dados sozinho, assegurando consistência na análise (Memmert e Harvey, 2008).

A avaliação foi conduzida utilizando o GPAI, adaptado para o andebol (Anexo VIII). Este instrumento avaliou a tomada de decisão, eficiência e eficácia em subcategorias com bola (passe, remate, drible, controlo) e sem bola (comportamento defensivo, suporte, ajustamento/marcação).

Para cada aluno foram codificadas as ações de jogo durante 10 minutos de participação em jogo. No sentido de garantir equivalência contextual na recolha dos dados os jogos escolhidos para codificar as ações de jogo dos alunos envolveram os mesmos adversários no pré-teste (1.ª aula) e no pós-teste (8.ª aula). O protocolo de análise baseou-se numa codificação manual meticulosa. As gravações de jogos 5x5 (campo de 25m x 15m, realizados no pré-teste em 25/02/2025 e pós-teste em 25/03/2025) foram assistidas em velocidade normal, com pausas para confirmar a classificação de eventos (ex., momento exato de um remate). A análise priorizou ações com bola (ex., controlo após receção), seguidas das sem bola (ex., marcação de um adversário), para manter a consistência. As ações foram anotadas diretamente nas grelhas durante a visualização, com revisões para evitar erros.

As ações de jogo codificadas foram registadas em grelhas específicas, organizando as ações por jogador, dimensão e subcategoria (com bola: passe, drible, remate, controlo; sem bola: comportamento defensivo, suporte,

marcação). As ações foram codificadas como "apropriadas" ou "inapropriadas" com base nos critérios estabelecidos por Oslin et al. (1998). O GPAI permitiu codificar as ações como “apropriadas” ou “inapropriadas” com base em critérios como a execução de um passe para um colega desmarcado (apropriado) ou um remate bloqueado por má escolha de ângulo (inapropriado).

Após a codificação, os dados foram compilados em tabelas no *Microsoft Excel*. A percentagem de ações apropriadas foi calculada por jogador, dimensão e subcategoria, dividindo o número de ações apropriadas (AA) pelo total de ações observadas (AA + IA) e multiplicando por 100.

O desvio padrão foi calculado no SPSS para quantificar a variabilidade dos desempenhos. As estatísticas descritivas, incluindo médias e desvios-padrão, foram geradas para refletir a heterogeneidade da amostra, com baixa motivação inicial. O teste de Wilcoxon foi aplicado no SPSS para comparar pré e pós-teste, devido à amostra pequena (n=11).

5.4 Resultados

Categorias Compostas

A Tabela 5 apresenta as medidas descritivas e os valores do teste de Wilcoxon para as categorias compostas. Os alunos registaram melhorias estatisticamente significativas do pré-teste para o pós-teste nas três dimensões analisadas: Tomada de Decisão, Eficiência das Habilidades e Eficácia das Habilidades. Estes resultados evidenciam uma evolução global no desempenho tático e técnico dos alunos ao longo da unidade de ensino.

Tabela 5 - Resultados das Categorias Compostas.

Dimensão	Pré-teste (% ± DP)	Pós-teste (% ± DP)	Z	p-valor
Tomada de Decisão	38,95% ± 4,66%	63,47% ± 6,10%	-2,941	0,003
Eficiência das Habilidades	34,34% ± 5,14%	64,44% ± 3,94%	-2,953	0,003
Eficácia das Habilidades	32,73% ± 4,59%	66,43% ± 4,80%	-2,940	0,003

Subcategorias

Ações com bola

A Tabela 6 apresenta as medidas descritivas e os valores do Wilcoxon teste para as subcategorias com bola (passe, drible, remate, controlo). Verificam-se melhorias estatisticamente significativas em todas as 12 variáveis. Na tomada de decisão, nas categorias passe e controlo, entre outras. Na eficácia e na eficiência, destacam-se os avanços técnicos em todas as subcategorias.

Tabela 6 - Resultados das Subcategorias com bola.

Dimensão	Subcategoria	Pré-teste (% ± DP)	Pós-teste (% ± DP)	Z	p-valor
Tomada de Decisão	Passe	44,69% ± 5,58%	68,42% ± 4,92%	-3,025	0,002
	Drible	40,91% ± 6,83%	64,33%± 4,56%	-2,992	0,003
	Remate	37,27% ± 6,24%	60,10% ± 4,64%	-3,002	0,003
	Controlo	43,64% ± 5,77%	64,59% ± 4,60%	-3,017	0,003
Eficiência das Habilidades	Passe	35,00% ± 6,06%	64,55% ± 4,88%	-3,066	0,002
	Drible	32,27% ± 6,83%	59,81% ± 4,52%	-3,022	0,003
	Remate	27,27% ± 6,83%	59,55% ± 4,88%	-3,012	0,003
	Controlo	35,00% ± 6,06%	64,55% ± 4,88%	-3,066	0,002
Eficácia das Habilidades	Passe	35,00% ± 6,06%	64,55% ± 4,88%	-3,066	0,002
	Drible	32,27% ± 6,83%	64,55% ± 4,88%	-3,017	0,003
	Remate	27,27% ± 6,83%	59,55% ± 4,88%	-3,017	0,002
	Controlo	35,00% ± 6,06%	64,55% ± 4,88%	-3,066	0,002

Ações sem bola

A Tabela 7 apresenta as medidas descritivas e os valores do Wilcoxon teste para as subcategorias sem bola (comportamento defensivo, suporte, marcação). Verificam-se melhorias estatisticamente significativas em todas as 9 variáveis. Na tomada de decisão, nas categorias comportamento defensivo e marcação, entre outras. Na eficácia e na eficiência, observam-se ganhos percentuais consistentes.

Tabela 7 - Resultados das Subcategorias sem bola.

Dimensão	Subcategoria	Pré-teste (% ± DP)	Pós-teste (% ± DP)	Z	p-valor
Tomada de decisão	Comportamento Defensivo	40,91 ± 7,47	67,46 ± 3,53	-2,989	0,003
	Suporte	37,87 ± 6,81	65,96 ± 3,65	-2,980	0,003
	Marcação	45,71 ± 5,92	69,33 ± 4,51	-2,971	0,003

Eficiência das Habilidades	Comportamento Defensivo	40,91 ± 7,47	68,64 ± 3,59	-2,989	0,003
	Suporte	29,78 ± 6,64	64,55 ± 4,84	-3,017	0,003
	Marcação	40,00 ± 6,06	69,55 ± 4,88	-3,066	0,002
Eficácia das Habilidades	Comportamento Defensivo	32,73 ± 6,83	73,64 ± 3,59	-2,980	0,003
	Suporte	27,27 ± 6,83	68,64 ± 3,59	-2,980	0,003
	Marcação	40,00 ± 6,06	69,55 ± 4,88	-3,066	0,002

Representação gráfica dos resultados

As Figuras 3 e 4 apresentam uma representação gráfica das variáveis de desempenho de jogo dos alunos no pré-teste e pós-teste, utilizando o GPAI.

Categorias Compostas (gráfico 1)

No pré-teste, em termos percentuais, a Tomada de Decisão surge em primeiro lugar com 38,95%, seguindo-se a Eficiência com 34,34% e a Eficácia com 32,73%. No pós-teste, a Eficácia alcançou o maior valor com 66,43%, seguida pela Eficiência com 64,44% e pela Tomada de Decisão com 63,47%, evidenciando melhorias significativas.

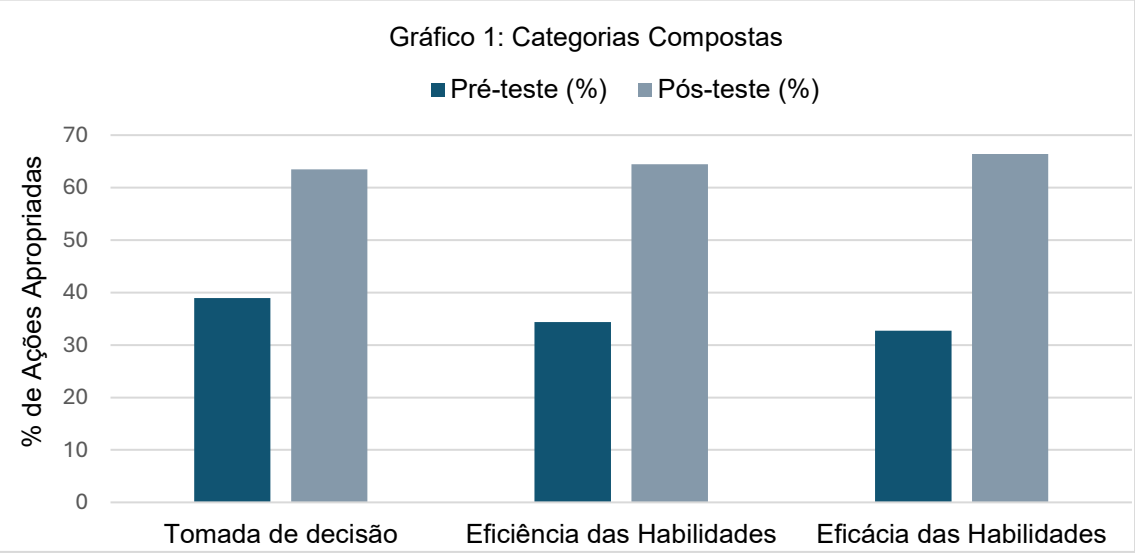


Figura 3 - Resultados das Categorias Compostas.

Subcategorias (gráfico 2)

Em termos percentuais no pré-teste, a Marcação mostrou 41,90% superior, seguindo-se o Passe com 38,23%, o Comportamento Defensivo com 38,18%, o Controlo com 37,88%, o Drible com 35,15%, o Suporte com 31,64% e o Remate com 30,60%. No pós-teste, o Comportamento Defensivo liderou com 69,91%, seguido pela Marcação com 69,48%, Suporte com 66,38%, Passe com 65,84%, Controlo com 64,56%, Drible com 62,90% e Remate com 59,73%.

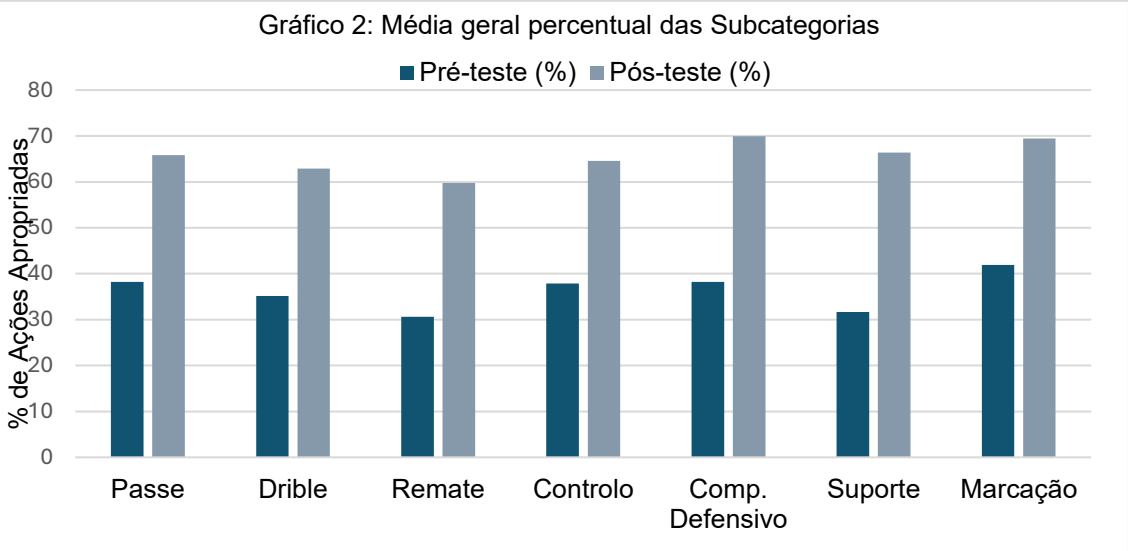


Figura 4 - Resultados das Subcategorias

5.5 Discussão

Os resultados confirmam a eficácia do MED na melhoria do desempenho de jogo em andebol, alinhando-se com as conclusões de diversos estudos anteriores (Farias et al., 2015, Farias et al., 2018, Pritchard et al., 2014, Araújo et al., 2015, Mesquita et al., 2012). A Tomada de Decisão melhorou significativamente, beneficiando dos papéis atribuídos pelo MED, que incentivaram os alunos a refletir sobre as suas opções táticas, nomeadamente na escolha de passes e nas ações em jogo.

A Eficiência das Habilidades registou também progressos, favorecida pela prática regular de jogos em formato 5x5, mais autêntico e motivador do que o proposto pelo MID utilizado noutras UDs (secção 3.3.2). Já a Eficácia refletiu

uma melhoria na capacidade de integrar e aplicar as competências técnicas e táticas adquiridas, conforme sugerido por Mitchell et al. (2020).

Nas subcategorias com bola, o passe destacou-se pelos maiores ganhos, espelhando a ênfase do MED na cooperação e na circulação de bola. Em contraste, o drible e o remate evidenciaram melhorias mais modestas, possivelmente devido à sua complexidade técnica e à escassa experiência prévia da maioria dos alunos em andebol.

Nas subcategorias sem bola, o comportamento defensivo apresentou os resultados mais expressivos, provavelmente pela maior clareza e simplicidade das tarefas defensivas em contextos de jogo real. O suporte e o ajustamento tático também evoluíram, embora de forma mais gradual, exigindo mais tempo para consolidação.

5.6 Limitações do estudo

O estudo enfrentou algumas limitações que devem ser consideradas. A amostra, composta por 11 alunos do 12.º ano, foi pequena e heterogénea, com a maioria apresentando um nível de desempenho elementar (ex., dificuldades em passes precisos e compreensão tática) e duas alunas no nível intermédio devido a experiência prévia em andebol.

Ainda que se tenham registado melhorias do pré para o pós-teste em todas as categorias analisadas (e este é um aspeto que indicia aprendizagem) há que ressalvar que o valor mais alto de % de sucesso alcançado foi o de ± 70% (Marcação), com valores médios a rondar os 65% para as medidas compostas de tomada de decisão, eficiência e eficácia de habilidades. Apesar da tendência positiva destes resultados, na verdade não se atingiu valores na ordem dos 80% tidos como referência ideal para a atuação dos alunos. A ausência de melhoria ainda mais pronunciadas pode dever-se ao número limitado de aulas disponíveis para o ensino desta modalidade. A UD de andebol, com oito tempos de 45 minutos, pode ter restringido progressos em habilidades técnico-táticas mais complexas, como o drible e o remate, que exigem maior prática para alcançar níveis intermédios ou avançados. As gravações realizadas com um *iPhone X* apresentaram desafios iniciais, como qualidade de imagem e ângulo limitados, superados com ajustes no posicionamento da câmara. A

codificação das fichas do GPAI, realizada exclusivamente por mim, foi desafiadora devido à dificuldade de identificar ações específicas (ex., cobertura defensiva) em tempo real.

5.7 Conclusão

A aplicação do MED na UD de andebol revelou-se uma abordagem eficaz para promover a melhoria do desempenho técnico-tático dos alunos, conforme evidenciado pelos resultados obtidos através do GPAI. A análise dos dados, realizada com o *software* SPSS, demonstrou melhorias estatisticamente significativas em todas as categorias compostas analisadas: Tomada de Decisão, Eficiência das Habilidades e Eficácia das Habilidades.

Nas subcategorias com bola, observaram-se progressos significativos em variáveis como o passe, a receção, o remate e o controlo de bola. Nas subcategorias sem bola, registaram-se melhorias relevantes no comportamento defensivo, no suporte e na marcação. Estes resultados confirmam uma evolução global no desempenho de jogo, evidenciando que o MED não só contribui para o desenvolvimento técnico e tático, mas também para a valorização da participação e da tomada de decisões pelos alunos.

Os dados obtidos alinham-se com a literatura, nomeadamente Siedentop et al. (2019) que destaca o potencial do MED para fomentar a autonomia, a cooperação e o envolvimento ativo dos alunos em contextos desportivos autênticos.

A investigação enfrentou, no entanto, algumas limitações, como o tamanho reduzido da amostra (11 alunos do 12.º ano) e a heterogeneidade dos níveis de desempenho, com a maioria dos participantes a apresentar competências técnicas elementares e apenas dois alunos com experiência prévia em andebol. A curta duração da unidade didática (oito aulas de 45 minutos) também limitou o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como o drible e o remate sob pressão.

Apesar destas limitações, a implementação do MED permitiu transformar a dinâmica de uma turma inicialmente desmotivada, promovendo não só a aquisição de competências técnico-táticas, mas também o desenvolvimento de

valores psicossociais, como a colaboração, o respeito e a resiliência. Estes resultados corroboram as ideias de Deci e Ryan (2000) sobre a importância da motivação intrínseca e da autonomia na aprendizagem.

Esta experiência reforçou a minha confiança na adoção de modelos pedagógicos centrados no aluno, como o MED, que incentivam a participação ativa, a reflexão crítica e a construção de aprendizagens significativas. A investigação também evidenciou a importância da escuta ativa, da observação sistemática e da adaptação constante às necessidades e características dos alunos, princípios fundamentais que pretendo incorporar na minha prática futura.

Enquanto docente em educação, este estudo consolidou a minha compreensão sobre a importância de integrar a teoria à prática, recorrendo a instrumentos como o GPAI para avaliar o progresso dos alunos de forma objetiva e fundamentada. Para o futuro, ambiciono aprofundar o uso de abordagens centradas no aluno e explorar novas ferramentas de análise de desempenho e tecnologias digitais que possam enriquecer o *feedback* e potenciar o envolvimento dos alunos.

Esta investigação não só contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, como também reforçou o meu compromisso com uma EF transformadora, capaz de inspirar os alunos a adotar estilos de vida ativos e a desenvolver competências que ultrapassam o contexto escolar. A jornada de reflexão e investigação iniciada nesta área constitui um pilar essencial da minha identidade docente, guiada pela convicção de que a EF pode ser um verdadeiro motor de mudança na vida dos alunos.

5.8 Referências Bibliográficas

Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P. A., & Pereira, C. B. (2015*).* Game performance and understanding within a hybrid Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education,* 34(3), 363–383. https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Farias C., Valério C., & Mesquita I. (2018). Sport Education as a Curriculum Approach to Student Learning of Invasion Games: Effects on Game Performance and Game Involvement. *Journal of Sports & Science Medecine*. 17(1). 56-65.

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2015). Game performance and understanding within a hybrid Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2019). Student game-play performance in invasion games following three consecutive hybrid Sport Education seasons. *European Physical Education Review*, 25(3), 691-712

Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2012). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model soccer unit on students' game performance and game understanding. *Journal of Sports Science and Medicine, 11*(2), 370–381.

Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.

Memmert, D., & Harvey, S. (2008). The game performance assessment instrument (GPAI): Some concerns and solutions for further development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 220–240.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (4th ed.). Routledge.

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2020). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (3rd ed.). Human Kinetics.

Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231–243.

Pritchard, T., McCollum, S., Sundal, J., & Colquitt, G. (2014*).* Effect of the Sport Education Tactical Model on coeducational and single gender game performance. *The Physical Educator, 71*(1), 132–154.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

6. Considerações finais

O EP foi um momento fundamental na minha formação como docente de EF. Este período permitiu consolidar competências teóricas e práticas, refletir criticamente sobre o papel da disciplina no sistema educativo português e desenvolver uma identidade docente mais sólida. Através do planeamento e execução de atividades pedagógicas, assim como da participação na comunidade escolar, compreendi a complexidade da profissão, reforçando o compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos.

A principal aprendizagem do estágio foi a centralidade do aluno no processo educativo, princípio defendido por Rink (1993), que destaca a importância de práticas que promovam autonomia e envolvimento. A EF oferece um espaço único para fomentar a literacia física, entendida por Whitehead (2010) como a capacidade de adotar um estilo de vida ativo e saudável. A aplicação de modelos pedagógicos, como o MAC e o MED, possibilitou explorar abordagens que desenvolvem competências motoras e socio emocionais, como colaboração, resiliência e respeito, valores essenciais conforme Bailey et al. (2009). A experiência reforçou a minha convicção de que a EF pode ser um espaço único para promover a formação integral dos alunos, ajudando-os a superar desafios e a desenvolverem-se como indivíduos.

A mentoria do PO e do PC foi essencial para o meu crescimento profissional. O *feedback* contínuo e as orientações teóricas, inspiradas em Schön (2017), que enfatiza a reflexão na ação, permitiram ajustar práticas e enfrentar desafios do ensino. Esta colaboração reforçou a importância da mentoria na formação docente, como defendido por Fernández et al. (2016), que sublinham o papel dos mentores no desenvolvimento de competências reflexivas e adaptativas.

A integração na comunidade escolar, por meio da participação em reuniões pedagógicas e eventos, evidenciou a função da EF como elo entre escola e comunidade, promovendo valores como inclusão e equidade, alinhados ao Projeto Educativo da Escola. Esta experiência fortaleceu a convicção de que o professor de EF é um agente de mudança, capaz de inspirar estilos de vida saudáveis e o desenvolvimento de competências transversais.

Enfrentei desafios como a gestão de turmas heterogéneas e a adaptação a contextos diversos, que foram oportunidades para desenvolver resiliência e criatividade, qualidades essenciais para um professor eficiente (Metzler, 2017). Com a turma mais desafiante do 7.º ano, estabeleci rotinas e regras claras que, com consistência, melhoraram o comportamento e o ambiente das aulas. Já com os alunos do 12.º ano, trabalhei para contornar a desmotivação, aproximando as atividades da realidade deles com treinos funcionais, dinâmicas competitivas e debates sobre saúde, percebendo que o envolvimento aumenta quando as propostas são relevantes para suas vidas.

Uma experiência marcante ocorreu nas aulas de natação, ao acompanhar uma aluna com medo intenso de água. Com paciência e pequenos progressos, o NE conseguiu que ela entrasse na piscina confiante, simbolizando o potencial da EF para a superação pessoal e o crescimento. Estas vivências reforçaram a importância da escuta, empatia e adaptação do ensino às necessidades individuais. Ser professor é estar presente e comprometido, não ser perfeito. Questionei a minha competência, especialmente na relação com alunos e na gestão das aulas, enfrentando dúvidas sobre liderança e organização. No início, a insegurança era grande, mas percebi que o erro é parte essencial do processo de aprendizagem (Kirk, 2009).

A avaliação dos alunos foi um dos aspetos mais desafiadores, pois exigia justiça e estratégias eficazes para garantir a aprendizagem real. Refletindo sobre a PES, percebi que a avaliação, embora exigente, foi uma das componentes mais enriquecedoras da minha prática. Exigiu constante adaptação, empatia para compreender as necessidades dos alunos e organização para gerir múltiplas responsabilidades. Acima de tudo, ensinou-me que avaliar não é apenas medir, mas também inspirar, orientar e empoderar os alunos, criando um ambiente de confiança mútua onde todos podem crescer.

Para o futuro, pretendo evoluir investindo na integração de tecnologias digitais, como ferramentas de análise de desempenho, para proporcionar *feedback* mais preciso e motivador. Também quero aprofundar o conhecimento em práticas inclusivas, inspirado por Dyson e Casey (2015), garantindo que todos os alunos se sintam valorizados. Pretendo incorporar momentos de reflexão em grupo no final das aulas, para aprofundar o impacto psicossocial dessas práticas e fomentar a autorreflexão dos alunos sobre o trabalho coletivo

e o seu crescimento pessoal. Esta visão reflete o compromisso com uma EF dinâmica, acessível e transformadora.

No futuro, pretendo consolidar esta abordagem centrada no aluno, utilizando modelos como o MED para promover maior envolvimento dos alunos na prática. Esta estratégia permite focar em aspetos como a observação individualizada e a facilitação de aprendizagens, em vez de apenas gerir comportamentos. Aos futuros estagiários, recomendo uma postura reflexiva e recetiva ao feedback, aproveitando a orientação de professores experientes para enriquecer a prática pedagógica.

Esta lição será essencial no meu futuro profissional, especialmente no equilíbrio entre os aspetos técnicos, como o domínio de habilidades motoras, e os socio emocionais, como a confiança e a perseverança, contribuindo para uma EF inclusiva, motivante e transformadora.

7. Referências Bibliográficas

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27.

Bailey, R., Howells, K., & Glibo, I. (2018). Physical activity and mental health of school-aged children and adolescents: A rapid review. *International Journal of Physical Education*, 55(1), 1–14.

Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (Eds.). (2013). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. FADEUP.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.

Capel, S., & Whitehead, M. (2013). *Debates in Physical Education:* Routledge.

Casey, A., & Dyson, B. (2016). Cooperative learning in physical education: A research-based approach. *Routledge.*

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy,* 20(5), 403–420.

Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (Eds.). (2016). *Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases*. Routledge.

Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (23), 61-76.

Darling-Hammond, L. (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. *Jossey-Bass.*

Farias C., Valério C., & Mesquita I. (2018). Sport Education as a Curriculum Approach to Student Learning of Invasion Games: Effects on Game Performance and Game Involvement. *Journal of Sports & Science Medecine*. 17(1). 56-65.

Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física*. FADEUP.

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2016). The sport education model: research update and future avenus for practice and investigation*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 16(1), 73-96

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in sport education: Results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, 23(2), 203–215.

Farias, C., Pill, S., & Griffin, L. (Eds.). (2025). *Game-based Approaches in Physical Education: International Applications*. Routledge.

Fernández-Río, J. M., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física (Cooperative learning: Pedagogical model for Physical Education). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29*, 201–206. https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.3872

Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.

Mesquita, I., & Graça, A. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7*(1), 5–21.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (4ª ed.). Routledge.

Oliveira, J., & Graça, A. (1998). *O ensino dos jogos desportivos* (3.ª ed.). Porto: FCDEF-UP

Rink, J. E. (1993*).* Teaching physical education for learning (2.ª ed.). *Mosby.*

Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching and teacher training*. Journal of Teacher Education,* 38(3), 34–36.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.

Shulman, L. S. (1987*).* Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3ª ed.). Human Kinetics.

Tannehill, D., MacPhail, A., Halbert, G., & Murphy, F. (2013). *Research and practice in physical education*. Routledge.

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

8. Anexos

Anexo I – Planograma de modalidades.

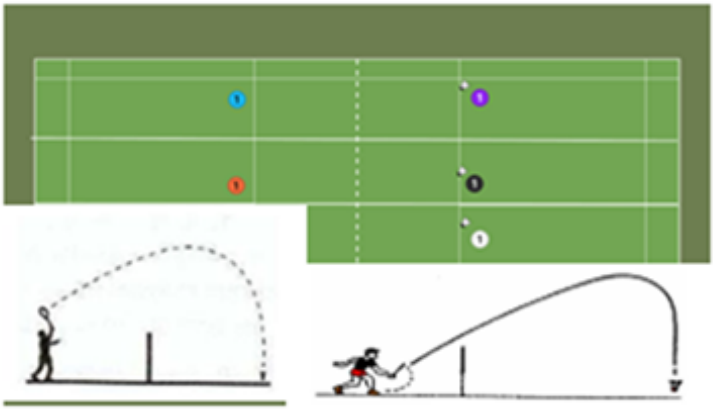


Anexo II – Plano de aula.

Ano Letivo 2024/2025

Plano de aula nº 84 e 85								
Professor: Rui Ribeiro	**Data:** 06/05/2025	**Hora:** 11.35-13.05	**Duração:** 90min	**Início aula:** 11.40	**Fim aula:** 12:50	**Ano/turma:** 12ºB	**Nº de alunos:** 14	**Local:** Pavilhão
Unidade Didática: Badminton 6 e 7 (de 16)								
Função Didática: Exercitação do lob, clear, serviço curto e longo, encosto; Introdução ao remate, amorti								
Material: Raquetes, volantes, rede								
Objetivo Específico: Dominar os fundamentos básicos da modalidade de badminton.								
Conteúdos: Clear, serviço longo, lob, serviço curto, encosto, remate, amorti								
Sumário: Exercitação da modalidade de badminton.								

Esquema/Situação de Aprendizagem/Critérios de Êxito

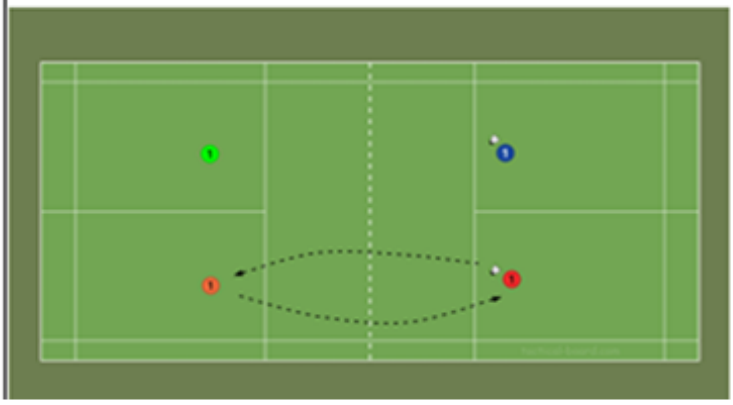


1X1 Aquecimento Cooperação 10´

Objetivo: Aquecimento e cooperação

Ação/Contexto: Em duplas, frente a frente, realizam jogo de cooperação, utilizando apenas os batimentos de clear e lob, e serviço curto e longo.

Critério de êxito: Coopera com o colega, envia o volante para o campo adversário.

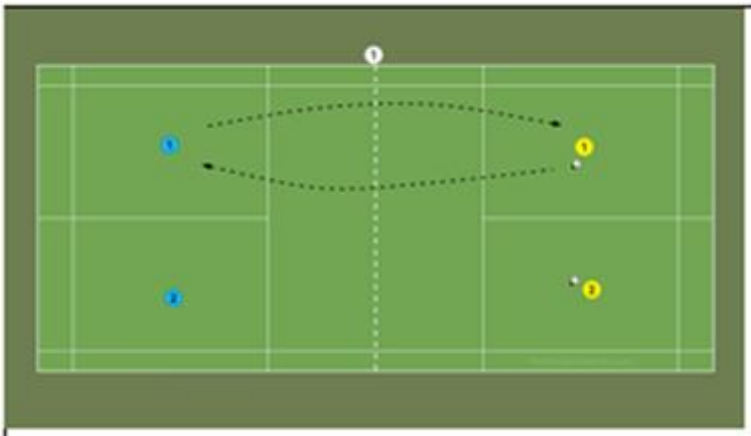


Sequências de Badminton 25´

Objetivo: Compreender o batimento mais apropriado em resposta ao ataque do adversário.

Ação contexto: Em duplas, 1 em cada lado da rede, realizam as sequencias propostas pelo professor.

Critérios de Êxito: Conseguem cooperar e cumprir a sequência proposta.



Torneio de equipas 30'

Objetivo: Jogo de 6 minutos com pontuação e regras formais.

Situação de aprendizagem: 1x1, com campos delimitados.

Critério de êxito: Tentam marcar ponto fazendo com
que o volante caia dentro do campo adversário, enquanto evitam que o volante caia no seu campo;
Faz o maior número de pontos

Parte Final 5'

Retorno à calma;
Breve feedback da aula;

Ao longo da aula – os alunos serão pesados, medidos, perímetro abdominal, e flexibilidade dos MI e Ombros.

AS SEQUÊNCIAS ESTARÃO EM CARTÕES PARA CONSULTA

Pares para as sequências:

Remate: No Remate deve-se imprimir uma **trajetória descendente e rápida** de modo a que o volante caia no meio do campo adversário, com o máximo de velocidade possível; Colocação em posição base no meio do campo. Levantar a raqueta, e a seguir, baixá-la acima do ombro direito quando o volante estiver no seu ponto mais alto. Manter o membro superior flectido e o pulso atrás em extensão. Colocar a mão livre a indicar a direcção do batimento. O volante deve ser batido bem à frente do corpo, com um forte movimento de flexão do pulso, rodando o tronco com o membro superior em extensão, dirigindo a cabeça da raqueta para o solo. Recolher a raqueta até à altura da cintura, mas mantendo o movimento na diagonal para o lado contrário. Adquirir a posição base.

Amorti: No Amorti deve-se imprimir uma **trajetória descendente e lenta** de modo a que o volante caia próximo da rede do campo adversário.

Anexo III – Cartão de tarefas de natação.

Tarefa 1 - Ação dos MI + Respiração + Ação unilateral dos Membros Superiores (MS) (2x 25m ou 4x 12,5 m)



- Segura placa com 1 mão (Braçada com outro), realiza a braçada sempre com o mesmo braço
- Na fase de recuperação (quando o braço sai da água) dobra cotovelo cerca de 90o
- Com o braço dentro de água, estendê-lo de forma a tracionar bem a água

Tarefa 2 – Técnica completa de Crol (2x 25m ou 4x 12,5m)



- Na fase de recuperação (quando o braço sai da água) dobra cotovelo cerca de 90º
- Com o braço dentro de água, estendê-lo de forma a tracionar bem a água
- Fazer sem placa (quem não conseguir pode usar a placa)

Tarefa 3 – Retropedalagem; pega e lançamentos da bola

- Retropedalagem com noodle, realiza movimentos circulares (imagem)
- Passes entre si em **duplas**
- Pega por baixo da bola
- Cotovelo fora de água no momento do passe

(Esta tarefa 3 começa às 12:25 –

até lá devem fazer

as outras 2 tarefas autonomamente)



Anexo IV – *Google Forms.*

1. Que conteúdos foram abordados nas aulas? * 10 pontos

- [ ] Polo Aquático
- [ ] Crol
- [ ] Costas
- [ ] Mariposa
- [ ] Bruços

2. O principal objetivo da Natação na escola é * 15 pontos

- ◯ Nadar um percurso no menor tempo possível
- ◯ Garantir a segurança de forma autônoma no meio aquático
- ◯ Competir com os colegas
- ◯ Tornar-se um atleta de alta competição

3. Quais são as habilidades básicas de Adaptação ao Meio Aquático * 10 pontos

- [ ] Equilíbrio
- [ ] Crol
- [ ] Respiração
- [ ] Mariposa
- [ ] Deslizes
- [ ] Bruços

4. Nas aulas de natação quais foram os mergulhos/saltos que * 10 pontos

Anexo V – Grelha de Avaliação.



		Nº1			Nº2			Nº3			Nº4			Nº5			Nº6			Nº7			Nº8			Nº9			Nº10			Nº11			Nº12			Nº13			Nº14		
Data																																											
Nº	Nome	P	AT	AP	C	NF	G	P	AT	AP	C	NF	G	P	AT	AP	C	NF	G	P	AT	AP	C	NF	G	P	AT	AP	C	NF	G	P	AT	AP	C	NF	G	P	AT	AP	C	NF	G	P	AT	AP	C	NF	G
1																																												
2																																												
3																																												
4																																												
5																																												
6																																												
7																																												
8																																												
9																																												
10																																												
11																																												
12																																												
13																																												
14																																												

Legenda

P - Pontualidade
AT - Atitudes (Comportamento, Responsabilidade, cooperação)
AP - Avaliação Prática
C - Conhecimentos
NF - Não fez aula
G - Nota geral da aula

Anexo VI – Ficha de Registo e Observação.

Natação		Ação Propulsiva MI			Ação MI coord respiração			Ação MI coord respiração e MS			Técnica Completa	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												

Anexo VII – Unidade didática de Andebol.

12ºB		Nº Aula	1 e 2	3	4	4 e 5	7	6 e 7	10	11 e 12
		Data	25/02/2025	28/02/2025	07/03/2025	11/03/2025	14/03/2025	18/03/2025	21/03/2024	25/03/2024
		Duração da sessão	90´	45´	45´	90´	45´	90´	45´	90´
		Conteúdos								
Habilidades Motoras	Técnica	Passe e Receção	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	I/E	E	E	E	E	C	AVALIAÇÃO SUMATIVA
		Drible e Progressão com Bola		E	E	E	E	E	C	
		Remate			I/E	E	E	E	C	
	Tática	Fundamentos Defensivos			I/E	E	E	E	C	
		Organização Ofensiva				I/E	E	E	C	
		Defesa individual e defesa em zona				I/E	E	E	C	
Cultura Desportiva		História		√						
		Regulamento		√	√	√	√	√	√	
		Terminologia		√	√	√	√	√	√	
Condição Física		Coordenação		√	√	√	√	√	√	
		Agilidade		√	√	√	√	√	√	
		Orientação espacial		√	√	√	√	√	√	
		Velocidade		√	√	√	√	√	√	
		Força		√	√	√	√	√	√	
Conceitos psicossociais		Empenho		√	√	√	√	√	√	
		Disciplina		√	√	√	√	√	√	
		Respeito		√	√	√	√	√	√	
		Cooperação		√	√	√	√	√	√	
		Fair-play		√	√	√	√	√	√	

Anexo VIII – *Game performance assessment instrument.*

Modalidade:		
Ações de Jogo		**Aluno/Turma:**
	Tomada de Decisão	
Com bola		
Passe	P1 – Realiza o passe a um colega solto e em melhor posição de marcar	
Drible	D1 – Dribla quando é a melhor opção momentânea e não têm colegas em boa posição; Drible de proteção ou progressão	
Controlo	C1 – Fica em posição vantajosa para ver o jogo e temporiza se necessário antes de prosseguir	
Remate	R1 – Opta pela melhor forma de rematar em função da situação de jogo e constrangimentos provocados pelo adversário	
Sem bola		
Comportamento defensivo	Tenta ganhar a bola sem infringir as leis de jogo; está atento à marcação do seu oponente mais direto	
Suporte	Desmarca-se para tentar uma linha de passe; passa e corta/procura nova linha de passe; ajusta posicionamentos mediante a posição dos seus colegas	
Ajustamento/Marcação	Ajusta a sua posição de forma coordenada em função do ritmo do jogo; transita para comportamento defensivo; marca o seu oponente direto	
	Eficiência das habilidades	
Com bola		
Passe	P1 – Adequa o tipo de passe a utilizar em função da situação de jogo	
Drible	D1 – Dribla para criar oportunidades de finalizar, temporizar criação de linhas de passe ou para organizar o ataque	
Controlo	C1 – Dribla ou apanha para manter posse de bola, enquadrar-se com o alvo ou criar oportunidades de ataque	
Remate	R1 – Cumpre com os critérios de êxito na execução do gesto técnico	
Sem bola		
Comportamento defensivo	Tenta ganhar a bola exibindo um comportamento rápido e enérgico em função da bola	
Suporte	Mantém contacto visual com o portador da bola; comunica verbalmente; ajusta a sua ação mediante a situação (finta, mudança de direção)	
Ajustamento/Marcação	Muda de atitude Of-Def; coloca-se entre o atacante e o alvo; mantém o oponente sob controlo (enérgico e atento à bola para possível interceção)	
	Eficácia das habilidades	
Com bola		
Passe	P1 – Passa para o colega de forma precisa de maneira a que este tenha boas condições de receber	
Drible	D1 – Dribla terminando a sua ação com ponto/golo ou mantendo igualmente a posse de bola	
Controlo	C1 – A posse de bola é mantida	
Remate	R1 – A bola é direcionada e acerta no alvo (tabela;arco;entre os postes da baliza)	
Sem bola		
Comportamento defensivo	Conquista a bola para a sua equipa ou interceta para fora para prevenir um ataque do adversário	
Suporte	Desmarca-se e favorece uma oportunidade de finalizar, uma boa linha de passe ou mantém a posse de bola	
Ajustamento/Marcação	Mantém o equilíbrio da equipa ou cria espaço para os colegas; força o seu oponente a errar (passes e remates mal efetuados)	